



UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório detalhado sobre a atividade profissional nos últimos cinco
anos letivos

(de 2007/ 2008 a 2011/ 2012)

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da
Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Professor Doutor António José Mendes Rodrigues

Júri:

Presidente

Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Vogais

Professor Doutor António José Mendes Rodrigues

Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério

Paulo Francisco Gomes Branco

2013

Agradecimentos

O meu profundo agradecimento a todos aqueles que, por uma razão ou outra, contribuíram para esta minha forma de estar, de pensar e de expor ideias como estas que se seguem neste documento.

Agradeço àqueles que, com os seus conhecimentos, paciência e dedicação, apoiaram a sua conceção, correção e revisão.

Agradeço-te também a ti, ó luz, que, no silêncio da noite, iluminaste as minhas palavras dando-lhes o calor e a cor que precisavam para florir.

Índice

1. Introdução	1
2. Contextualização do percurso profissional dos últimos 5 anos	3
2.1. Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos do Cadaval - anos letivos 2007/ 2008 e 2008/ 2009	3
2.1.1. Caraterização dos aspectos físicos e demográficos da escola	5
2.1.1.1. Caraterização do meio	5
2.1.1.2. Caraterização do Agrupamento	6
2.1.1.2.1. Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos	6
2.1.1.3. Caraterização da comunidade educativa	7
2.1.1.3.1. Alunos	7
2.1.1.3.2. Pessoal docente	8
2.1.1.3.3. Pessoal não docente	8
2.1.1.3.4. Encarregados de Educação	8
2.1.2. Análise das dinâmicas organizacionais da escola	9
2.1.2.1. Da Gestão	9
2.1.2.2. Dos professores	9
2.1.2.3. Dos alunos	10
2.1.2.4. De outros serviços	11
2.1.3. Análise das dinâmicas pedagógicas da escola	12
2.2. Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos da Torre - anos letivos 2009/ 2010, 2010/ 2011 e 2011/ 2012	15

2.2.1. Caraterização dos aspectos físicos e demográficos da escola	17
2.2.1.1. Caraterização do meio	17
2.2.1.2. Caraterização da escola básica dos 2.º e 3.º ciclos	18
2.2.1.3. Caraterização da comunidade educativa	19
2.2.1.3.1. Alunos	19
2.2.1.3.2. Pessoal docente	19
2.2.1.3.3. Pessoal não docente	19
2.2.1.3.4. Encarregados de Educação	19
2.2.2. Análise das dinâmicas organizacionais da escola	20
2.2.2.1. Da Gestão	20
2.2.2.2. Dos professores	21
2.2.2.3. Dos alunos	21
2.2.2.4. De outros serviços	22
2.2.3. Análise das dinâmicas pedagógicas da escola	22
3. Atividade profissional	25
3.1. Planeamento e lecionação	25
3.1.1. Limitações do planeamento na aplicação dos programas nacionais de educação física	26
3.1.2. Espaços e rotação	31
3.1.3. Turmas e envolvimento dos alunos	36
3.1.4. Plano de escola	41
3.1.5. Plano de turma	42
3.1.6. Intervenção na aula	44

3.1.6.1. Dimensão Instrução	45
3.1.6.2. Dimensão Gestão	46
3.1.6.3. Dimensão Clima	47
3.1.6.4. Dimensão Disciplina	48
3.1.7. Desenvolvimento sócio-afetivo na aula	50
3.1.8. O currículo oculto	52
3.1.9. Avaliação	53
3.2. Intervenção na escola	56
3.2.1. Dinamização de projetos	56
3.2.1.1. Natação na escola	56
3.2.1.2. Alunos com deficiência	57
3.2.1.3. Desporto escolar	59
3.2.1.3.1. Projeto de escola	61
3.2.1.3.2. Funcionamento	62
3.2.1.3.3. Resultados	63
3.3. Cargos de gestão intermédia e integração na escola	64
3.3.1. Coordenação de departamento/ delegado de grupo	64
3.3.2. Direção de turma	66
3.3.3. Direção de instalações	66
3.4. Formação contínua	68
4. Reflexão final	69
5. Referências Bibliográficas	75

1. Introdução

Exerço a minha atividade como professor desde 1989. Tenho passado por diferentes escolas em contextos sociais distintos, em diferente épocas políticas e económicas e em diferentes estados de maturação pessoal e profissional.

A proposta de elaborar um relatório, relativo à atividade profissional que desenvolvi nos últimos cinco anos, conduziu-me a uma reflexão profunda acerca de aspetos técnicos de gestão e organização da educação física escolar, do funcionamento do grupo de educação física, da escola e até do sistema político e educativo.

Ao final de algum tempo de percurso académico, vendo bem, são alguns anos em que nunca estive muito longe dessa realidade, em que os trabalhos escritos se multiplicaram e em que apesar da escrita se referir a assuntos e a objetivos distintos, se mantiveram as estruturas, a associação entre o querer fazer algo distinto e o desejo de poder expor as minhas ideias num texto diferente com um formato próprio, sem estar, constantemente, a fazer referências bibliográficas e a assumir formatos pré-determinados. Estas características levam-me a remar contra a corrente, embora julgue que de forma moderada, e a assumir um relatório divergente da sua forma mais clássica, com uma escrita pouco formal e um formato bastante reflexivo, apoiado muito mais na minha observação, na minha experiência, nas minhas vivências e nas ideias que fui construindo acerca do nosso sistema educativo.

Esta reflexão acaba por se tornar transversal aos contextos e situações em causa, tentando expor acerca da forma como tenho observado o meio escolar e, consequentemente, profissional, trazendo muito de uma visão construída a partir de uma constante procura de formação e atualização de conhecimentos, sem dispensar a influência da minha forma de ser e estar, das ideias técnicas e políticas que fui construindo ao longo do tempo e da minha visão acerca do país e das diversas políticas a que tem sido sujeito.

Tendo exercido, nesses cinco anos de funções docentes, a minha atividade escolar em duas escolas com realidades completamente distintas, acabo por, forçosamente, estabelecer comparações e relações que, de outro modo, não teriam enquadramento. Concomitantemente, essa particularidade acaba por não me permitir aprofundar alguns assuntos, devido à limitação da extensão deste trabalho, ou a concentrar-me mais em determinados aspetos em detrimento de outros.

Apesar disso, julgo conseguir transmitir uma visão geral da minha atividade profissional desse período, das principais características das escolas e dos meios sociais e culturais em questão. Das opções tomadas, dos caminhos escolhidos, percorridos e dos resultados obtidos.

As reflexões surgem a cada passo que estabeleço na descrição do funcionamento de cada uma das escolas, dos seus recursos, das suas estratégias e opções, resultando num texto, quanto a mim, mais ligeiro, ativo e de fácil leitura.

2. Contextualização do percurso profissional dos últimos 5 anos

2.1. Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Cadaval - anos letivos 2007/ 2008 e 2008/ 2009

Algumas opções anteriores conduziram-me, em concurso, à Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Cadaval.

Perante a alteração dos tempos de concurso da forma anual para a trianual, opção por parte da tutela, com vista à estabilidade do corpo docente, estive ali colocado, como professor de Quadro de Zona Pedagógica do Oeste, desde o ano letivo 2006/ 2007.

Esta alteração nos concursos teve algumas vozes contra e pode não ter sido bem vista por todos aqueles que não ficaram numa boa posição. Contudo, considerando que o interesse seria estabilizar o corpo docente em cada escola, a medida parecia ter atingido os seus objetivos.

A estabilidade do corpo docente é algo que muitos afirmam como fundamental ao sistema educativo nacional. Num artigo de 2003, Ilda Antão, Professora do Q.N.D. do 12.º D, da Escola Secundária Rodrigues de Freitas, requisitada no CAE de Braga, escreveu, em março de 2003, acerca do Decreto-Lei 35/2003 de 27 de fevereiro:

Fazer a história do corpo legislativo que regulamenta os concursos de professores em Portugal é, entre outras matérias, fazer a história das repetidas intenções da administração em promover a estabilidade do corpo docente e dos mecanismos normativos que, repetidamente, contrariam aquelas intenções, promovendo a instabilidade entre os professores. Com efeito, no que concerne à promoção da estabilidade do corpo docente, os objectivos que presidiram à publicação do Decreto-Lei 18/88, de 21 de Janeiro, são rigorosamente os mesmos que presidem à publicação do 35/2003, de 27 de Fevereiro. Entretanto, passaram-se 15 anos, 1 mês e 6 dias!

A 15 de abril de 2010, é publicada a Resolução da Assembleia da República nº 37/2010, no nº87 da 1ª série do Diário da República, de 5 de maio de 2010, onde se recomendava ao governo a promoção da estabilidade e a qualificação do corpo docente nas escolas.

E ainda, no Decreto-lei 132/ 2012, de 27 de junho, podemos ler:

(...) Assim, o presente diploma constitui um instrumento estruturante de política de gestão dos recursos humanos educativos, não só na vertente de racionalização e estabilidade do corpo docente, como também no reforço da sua qualidade profissional, com vista à melhoria dos processos de ensino, que asseguram o sucesso educativo dos alunos (...)

Ora, de necessidade de estabilidade em necessidade de estabilidade, a preocupação parece atravessar décadas, não quinze anos, como referia Ilda Antão em 2003, mas mais de vinte e quatro anos, olhando agora para o recente Decreto-lei 132/ 2012, de 27 de junho, sem que se chegue a uma estabilidade satisfatória para os diferentes governos, para as escolas, para os professores, para os pais, para os alunos. Eventualmente, porque a estabilidade é um conceito diferente para cada um dos atores deste palco que é o ensino, o que se vem a refletir no clima de escola.

Neste momento, os concursos garantem que a maioria dos alunos terão os mesmos professores por quatro anos (inicialmente, eram apenas três). Essa é uma estabilidade? Os professores que ficaram numa escola com que se identificam, cooperante e interessante para si, consideram-se estáveis. Aqueles que, pelo contrário, estão numa escola onde isso não acontece, a instabilidade é enorme. Para os que foram “demasiado deslocados”, se assim se pode dizer, até para longe dos seus cônjuges, para aqueles cujo sistema desmembrou a família, obrigando pais e filhos a viverem em locais completamente diferentes, corresponde a estabilidade nenhuma e, quatro anos são uma eternidade. Compreende-se, por isso, que estas diferentes situações se vejam diretamente relacionadas com o próprio clima de cada escola.

No meu caso, a sorte parece ter-me sorrido, porque esta coisa dos concursos tem muito de sorte. Fiquei relativamente próximo da casa que habitava na altura, a minha família manteve a sua estabilidade e a EB 2,3 de Cadaval revelou-se um excelente local de trabalho. Não apenas bom, mas excelente mesmo. E a todos os níveis – alunos, condições de trabalho, grupo de disciplina, gestão da escola, projetos... – três anos sem mobilização, a estabilidade em pleno. O futuro prometia!...

2.1.1. Caraterização dos aspectos físicos e demográficos da escola

2.1.1.1. Caraterização do meio

O concelho de Cadaval localiza-se na “Região Oeste” e estende-se por uma área de 174 km²; integra a província da Estremadura, situando-se entre o vale do Tejo e a costa atlântica. O seu ponto mais alto é a Serra de Montejunto, reserva natural reconhecida como área de paisagem protegida, que se ergue à altitude de 667 metros, de onde se avistam as ilhas Berlenga e Farilhões, o Cabo Carvoeiro, grande parte da faixa litoral e as lezírias do rio Tejo.

Pertence ao distrito de Lisboa, no seu extremo norte, distando da capital cerca de 70 km. Tem como fronteiras os concelhos de Torres Vedras, Caldas da Rainha, Alenquer, Azambuja, Lourinhã, Bombarral e Rio Maior e é composto por dez freguesias: Alguber, Cadaval, Cercal, Figueiros, Lamas, Painho, Peral, Pêro Moniz, Vermelha e Vilar, que incluem dezenas de lugares.

Apesar de próximo de Lisboa e do desenvolvimento da rede viária, Cadaval debatia-se com uma fraca rede de transportes públicos. A equidistância a duas autoestradas parece ter tido impacto na construção civil com a procura de residência, no concelho, por parte de população citadina.

De acordo com os censos de 2001, o concelho possuía uma população residente de 13.943 habitantes e a sua densidade populacional era de 80 habitantes por Km², representando, em termos de densidade, o segundo valor mais baixo da região oeste.

O concelho era, essencialmente, rural salientando-se as culturas vitivinícolas e frutícolas, destacando-se assim o sector primário como atividade económica principal, seguindo-se a pecuária e a silvicultura. Posteriormente, o sector terciário registou um aumento significativo com afirmação de polos de comércio, nomeadamente os de grande superfície.

Durante muito tempo a emigração foi a solução encontrada por muitos dos habitantes para a sua vida, registando-se depois um retorno de alguns. Nessa altura acentuou-se o inverso com a chegada de emigrantes de países do leste europeu, ocorrendo, em termos internos, uma corrente migratória citadina por parte dos nativos do concelho.

A chegada dos emigrantes de leste trouxe também um novo desafio às escolas do concelho onde a integração das crianças passou a ser uma necessidade premente. Longe dos seus princípios educativos, sociais e com a grande limitação da língua, os novos emigrantes enfrentavam sérias dificuldades de integração. O espírito português de ajuda não falhou, e a comunidade escolar desenvolveu inúmeros esforços com vista a essa integração. A resposta dos alunos foi extraordinária: uma enorme vontade de trabalhar, extremo empenho e dedicação. Foi impressionante ver emigrantes recém chegados, com um ou dois anos de contacto com a língua, com um desempenho extraordinário em todas as disciplinas, incluindo o domínio, em alguns casos, bem superior aos nativos, da própria língua portuguesa. Assim, julgo que o extraordinário empenho dessas comunidades lhes permitiu uma integração progressiva e harmoniosa no concelho.

2.1.1.2. Caraterização do agrupamento

O Agrupamento de Escolas de Cadaval caracterizava-se por agregar, verticalmente, a maioria das escolas do concelho de Cadaval, com níveis de ensino de natureza diversa (do infantário ao 3.º ciclo). Logo, implicando espaços descontínuos e distantes entre si, tornando difícil a resposta imediata a situações de gestão mais delicadas e agrupando professores cuja intercomunicação se revelava, na maior parte das vezes, insuficiente.

Constituíam o Agrupamento de Escolas de Cadaval: onze jardins-de-infância, dezoito escolas do 1.º ciclo e a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos.

Dado que a minha principal intervenção foi desenvolvida na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Cadaval, dispensarei a caraterização das restantes.

2.1.1.2.1. Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos

A Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Cadaval, na altura, sede do Agrupamento de Escolas de Cadaval, encontrava-se localizada na vila de Cadaval, na Rua Aristides de Sousa Mendes.

O edifício da escola encontrava-se implantado num recinto amplo e aberto, circundado por rede e arbustos (em três frentes) e muro (numa frente) decorado, do lado

interior, de acordo com projetos delineados por grupos/turma e professores, com evidência para a consciencialização cívica.

O edifício era constituído por dois blocos interligados, sendo, no bloco principal, ao nível do piso térreo, os serviços administrativos, a sala de professores, a sala de diretores de turma, o “gabinete médico”, a sala de pessoal não docente, duas salas de trabalhos manuais (Educação Visual e Tecnológica), salas de aula, gabinete do órgão de gestão e sala de assessoria, gabinete do Centro de Formação das Escolas do Concelho de Cadaval, sanitários de adultos, arrecadações, P.B.X, sala de TIC e átrio de entrada. No piso superior, situavam-se as restantes salas de aula, os “laboratórios”, um deles adaptado para sala de Educação Visual, a arrecadação de audiovisuais, a biblioteca, uma pequena sala que funcionava como gabinete do ensino especial e a sala de funcionários. No piso térreo complementar, localizavam-se alguns serviços de apoio ao funcionamento da escola: bufete, sala de convívio de alunos com televisão, vídeo, aparelhagem de áudio e uma mesa de ténis de mesa, papelaria, rádio da escola, reprografia, instalações sanitárias de alunos, uma sala de Educação Física e respetivos balneários e o gabinete de Educação Física com instalações sanitárias.

No espaço exterior, encontravam-se os campos de jogos, com piso em asfalto, para a prática das diversas modalidades desportivas, a pista de atletismo, caixa de saltos e o local de concentração para situações de emergência.

O espaço exterior possuía muitas árvores junto à vedação e aglomeradas em diversos jardins que, apesar de serem mantidos tecnicamente por um jardineiro profissional, eram os alunos do 3.º ciclo, na área de Educação Tecnológica, que os cuidavam e tratavam. Havia também um pequeno lago onde coabitavam peixes e tartarugas.

2.1.1.3. Caracterização da comunidade educativa

2.1.1.3.1. Alunos

A população estudantil dos 2.º e 3.º ciclos de escolaridade, com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos, dividia-se em:

- 2.º ciclo - 275 alunos;
- 3.º ciclo - 135 alunos.

2.1.1.3.2. Pessoal docente

No que respeita aos 2.º e 3.º ciclos, o corpo docente era constituído por cinquenta e um professores. A escola contava com dois professores de ensino especial, um a tempo inteiro e outro a tempo parcial.

2.1.1.3.3. Pessoal não docente

No que concerne ao pessoal não docente, a sede do agrupamento contava com vinte e sete funcionários, entre eles, auxiliares de ação educativa e administrativos.

2.1.1.3.4. Encarregados de educação

- a) A grande maioria encontrava-se na faixa etária dos 30-39 anos, era casada e vivia, há dez ou mais anos, na área da sua residência;
- b) Em termos profissionais, cerca de um quarto não fazia parte da população ativa.
- c) Relativamente à atividade socioprofissional, as profissões enquadravam-se predominantemente no sector terciário: empregados de comércio e serviços, embora existissem muitos no sector primário;
- d) O grau de parentesco era, na grande maioria, de natureza parental;
- e) A maioria tinha conhecimento do horário de atendimento do diretor de turma e conhecia os professores, embora um grande número desconhecesse o Regulamento Interno do Agrupamento e um número ainda maior ignorava as decisões do Conselho Pedagógico;
- f) A grande maioria comparecia às reuniões com o diretor de turma, embora não comparecesse às reuniões da Associação de Pais;
- g) A maior parte verificava a caderneta, a apresentação do caderno diário e acompanhava a realização dos trabalhos de casa. Verificava também o material necessário para as aulas e justificava as faltas, embora não promovesse a frequência de atividades de carácter extracurricular.

2.1.2. Análise das dinâmicas organizacionais da escola

2.1.2.1. Da gestão

A gestão era feita por um Conselho Executivo composto por um presidente e dois vice presidentes com dois assessores.

Todos eram professores experientes em meio de carreira, denotando interesse pela escola e pela melhoria das suas condições de funcionamento, dedicados à causa do ensino e recorrendo a múltiplas estratégias que pudessem conduzir ao sucesso da sua escola, muitas das vezes com elevados custos pessoais.

Todos tinham uma perspetiva da escola como interesse pessoal, social e fundamental para a resposta às necessidades da população.

A gestão pedagógica era rigorosa, contudo flexível e tentava incluir nas suas decisões todos os participantes no ato educativo. Era uma gestão atenta e cooperante apesar do seu presidente ter uma forte personalidade e de sempre tentar conduzir os resultados finais de acordo com as suas ideias, transmitindo algumas dúvidas acerca do clima democrático que deveria imperar.

A presidência do Conselho Pedagógico era acumulada pelo presidente do Conselho Executivo e a organização dos grupos disciplinares, departamentos e todos os cargos de gestão intermédia eram preenchidos de acordo com a legislação em vigor.

2.1.2.2. Dos professores

Como deverá ser na maioria das escolas, o corpo docente era diversificado, logo em distintos momentos da sua carreira profissional. Os projetos inovadores desenvolviam-se em torno dos professores mais jovens, dos crentes, dos indecisos e até dos indiferentes. Resguardando-se os mais velhos, os críticos e os céticos.

Por sorte, a maioria dos professores era jovem e muitos projetos se sucediam nas mais diversas áreas de intervenção. Desde a Educação Física, com o seu programa de natação, os grupos do desporto escolar e a participação constante em atividades de âmbito regional e nacional, ao Ensino Especial, na criação de uma sala própria para crianças com deficiência, passando pela Educação Musical, na implementação de um

grupo de cavaquinho, entre muitos outros clubes da área das ciências, línguas, desenho e outros.

2.1.2.3. Dos alunos

Os alunos eram organizados em 19 turmas com uma média de 22 alunos por turma. Perante o bom comportamento da grande maioria dos alunos, este factor representava um número bastante acessível para se trabalhar confortavelmente, quer por parte dos professores, quer dos alunos.

Dessas, 13 turmas do 2.º Ciclo:

- 7 turmas de 5.º ano;
- 6 turmas de 6.º.

E, 6 turmas do 3.º ciclo:

- 2 turmas de 7.º ano;
- 2 turmas de 8.º ano;
- 2 turmas de 9.º ano.

O decréscimo significativo entre o número de turmas do 2.º ciclo para o 3.º deve-se à existência de outra escola no concelho na altura - Escola Secundária de Montejunto, onde existia 3.º ciclo e secundário.

No final do 6.º ano, a selecção de alunos era um drama terrível para muitos dos alunos e encarregados de educação. Entre as escolas corria sempre a expressão mais fácil desses momentos: “mandam-nos os piores alunos”. Contudo, estando eu por dentro do assunto, sei que não era esse o critério.

Os alunos com aproveitamento mais baixo queriam forçosamente mudar, talvez pensando encontrar assim a solução para o seu sucesso escolar, dado que, como é normal para muitas pessoas, o insucesso tem sempre causas alheias.

Depois haviam aqueles que pediam a todos os deuses e anjos para ficarem. Num país como o nosso, possuir fatores de influência representa meio caminho para se ter o que se pretende.

Finalmente, para os restantes, subsistiam os tais critérios que sempre existem para este tipo de situações, nomeadamente casos peculiares - porque tinham irmãos mais novos na escola, ou casos especiais de acompanhamento pedagógico, psicológico e/ou social ou por pertencerem à equipa de voleibol do desporto escolar, entre outros.

2.1.2.4. De outros serviços

Dos restantes serviços da escola (serviços administrativos, papelaria, reprografia, bufete, serviços de ação social escolar), tudo tinha um funcionamento regular.

A escola não possuía refeitório e os alunos que necessitavam de almoçar na escola faziam-no na Escola Secundária de Montejunto. A entrada era o portão em frente ao da escola, do outro lado da Rua Aristides de Sousa Mendes – rua sem saída, apenas com trânsito relativo à população escolar.

No que concerne às parcerias estabelecidas, é de salientar a cooperação entre a escola e a autarquia, não só no transporte diário dos alunos, como na deslocação a visitas de estudo, na celebração de efemérides e na realização de diversas actividades.

Paralelamente, o aumento de casos sinalizados na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Cadaval, acabou por ser um impulsionador das relações de parceria com a escola.

O agrupamento contava ainda com o apoio dos técnicos do Projeto de Atividades de Apoio à Inclusão – concelho de Cadaval (Projeto ao abrigo da portaria 1102/97): psicóloga (quatro vezes por semana), terapeuta ocupacional e terapeuta da fala (uma vez por semana).

Contudo, apesar dos seus inúmeros esforços, tanto dos professores de Ensino Especial como dos técnicos, as limitações temporais com que se debatiam, não lhes permitiam contemplar, em apoio direto, o número de casos que necessitava do seu acompanhamento.

2.1.3. Análise das dinâmicas pedagógicas da escola

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Cadaval na altura, as suas finalidades e objetivos decorriam dos princípios expressos na Lei de Bases do Sistema Educativo e, conseqüentemente, da Constituição da República Portuguesa. Tinha como lema *Crescer em harmonia rumo à cidadania*. Na sua contracapa, destacava-se o seguinte provérbio, sobre cuja autoria não há consenso. Há quem o atribua a Benjamim Franklin (1706/1790), ou afirme ser um provérbio chinês ou até mesmo árabe.

Diz-me e esquecerei,

Ensina-me e lembrar-me-ei,

Envolve-me e aprenderei.

A escola propunha-se desenvolver capacidades e atitudes que visassem a formação social e pessoal dos alunos, facilitando a sua integração na sociedade. Para tal, defendia o reforço sistemático do respeito pelos direitos humanos, sublinhando valores como os da tolerância, igualdade, justiça e solidariedade, com vista a uma sã convivência democrática.

Foi esse envolvimento que encontrei na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Cadaval. O olhar para os alunos, para o adequado funcionamento das instalações, dos serviços, da assistência pessoal. Tudo, independentemente dos custos, muitas das vezes de natureza pessoal para professores e funcionários.

De modo geral, no 1.º ciclo, não existiam dificuldades de integração dos alunos nas turmas. Estes revelavam-se interessados e motivados. Para isso, contribuía o empenho significativo de professores, auxiliares de educação e, com peso deveras notável, a valorização da escola por parte da família e da comunidade em geral.

Por si mesma, nesta fase de desenvolvimento, a escola é quase que “antinatural” para qualquer criança. Estar sentado ao invés de correr e brincar (como seria natural), a estimulação constante da motricidade fina, a solicitação de níveis elevados de concentração em atividades pouco motivantes para muitas das crianças, cada uma em diferentes áreas de ação (consoante a sua personalidade, caráter, etc.), entre outras, são dificuldades que a escola precisa superar para atingir os seus objetivos. Só com uma

valorização constante e persistente por parte da família, da comunidade e da sociedade em geral, é possível responder com eficácia às exigências que lhe são colocadas.

Todavia, para os alunos com dificuldades de aprendizagem, eram elaborados Planos de Recuperação e Acompanhamento, conforme a legislação em vigor, bem como proporcionado Apoio Pedagógico Acrescido.

Para além dessas estratégias, de acordo com as indicações legislativas da altura e por iniciativa do Conselho Executivo, neste agrupamento de escolas, todas as escolas de 1.º ciclo beneficiavam de Atividades de Enriquecimento Curricular: Apoio ao Estudo, Inglês, Atividades Desportivas e Expressão Musical. Algumas escolas também consagravam a Iniciação à Informática e a Expressão Plástica.

Porém, a maioria destas atividades não passava de ATL (Atividades de Tempos Livres). Sem qualquer desprestígio para essas atividades, questiono-me se será a escola o seu espaço?

Economicamente falando, a medida desfez por completo centenas de microempresas. Algumas com estruturas crescentes em instalações e meios de transporte, que se encarregavam de ir buscar as crianças no final dos seus turnos escolares e lhes proporcionavam este tipo de atividades. Criaram-se “esquemas”, chamados de parcerias, em que o governo, à laia de Pilatos, transferia, segundo alguns serviços, com atraso, as verbas para a gestão destas atividades por parte das câmaras municipais, para quem despejou essa responsabilidade e que, sem experiência, nem pessoal conhecedor da área, financiavam sem qualquer controlo, clubes, associações ou empresas criadas, sem qualquer consistência, à pressa, apenas para que fosse possível serem-lhes adjudicadas as verbas afetas às atividades.

Os valores pagos àqueles que realmente trabalhavam eram mínimos. Jovens, recém-licenciados, com o gosto ou o sonho de serem professores, sujeitavam-se, a troco de recibo verde, a uma atividade remunerado abaixo de qualquer empregada de limpeza caseira a trabalhar a horas, aqui e ali.

Apesar de tudo isso, e de forma a possibilitar a vivência de experiências lúdico-culturais, promotoras do desenvolvimento de competências, a ocupar os alunos e a evitar comportamentos desviantes, a escola deu prossecução às atividades de enriquecimento curricular e às aulas de substituição.

Com a colaboração dos professores, a escola igualmente proporcionava a prática de um número significativo de atividades extracurriculares de natureza diversa, como: Clubes de Som, Imagem e Multimédia, Jornalismo, Artes e Ideias, Ciênciomania, Teatro e Núcleo do Desporto Escolar.

Na área da Educação Física, nessa altura, foi implementada a prática de natação na piscina municipal pelos alunos das turmas, projetos específicos de educação especial e desporto escolar.

No que diz respeito aos alunos de famílias estrangeiras, a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Cadaval integrava a grande maioria. Assim, os diretores de turma e os docentes que dominavam as línguas estrangeiras contempladas nos currículos nacionais, no entanto desconhecedores da língua materna desses alunos, eram exaustivamente solicitados, no sentido de facilitar a comunicação nas diversas disciplinas e na inclusão desses alunos na comunidade escolar.

Contudo, estes eram anos negros para a educação em Portugal. Os anos do autoritarismo de um ministério que se recusou a ver para além das suas ideias, de gigantescas manifestações, de greves do sector, dos ataques à carreira docente e aos docentes.

E foi o impacto dessa gestão que acompanhei nesta escola. Entrei partilhando o radioso fogo que ali imperava e acompanhei a alteração diária das feições dos professores, dos conflitos que a legislação promoveu entre eles, deles com o órgão de gestão e de como algo ainda restava para os alunos. Foi o entristecer de um sistema em que eu e a maioria dos docentes da escola deveríamos estar a contribuir no máximo da sua força pessoal devido à média de idades e ao tempo de serviço. Mas, não era isso que observávamos. Pelo contrário. Assistimos ao cumprimento mínimo de funções, ao progressivo desaparecimento de muitos, ao envolvimento substituído pelo ensino, à lembrança em favor da aprendizagem, muitas vezes, reduzido ao “diz-me”, como no lema, “e esquecerei”.

2.2. Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Torre - anos letivos 2009/ 2010, 2010/ 2011 e 2011/ 2012

Resultado do concurso de professores de 2009, o rumo da minha carreira mudou, bem como o da minha vida. A necessidade de procurar algo onde a satisfação profissional pudesse exceder o momento político da profissão, acabei por abdicar do lugar de quadro na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário de Sobral de Monte Agraço e rumar ao coração do Atlântico – Madeira.

Já no final dos anos 90, quando ainda não tinha colocação de quadro nas escolas do continente português, tinha concorrido para as Regiões Autónomas, contudo, dessa vez acabei por não me mudar. Presentemente, por diversos fatores conjunturais que pareciam complementar-se entre si, foi o momento.

Não tinha grandes ideias da realidade das escolas na Região Autónoma da Madeira (RAM), todavia, aquelas que me chegavam via colegas que aí trabalhavam era bastante positiva. O sistema parecia estar em funcionamento, algumas das ideias que vingavam pelo continente, não estavam a ser implementadas. E, principalmente, fora do contexto da escola, a falta do inverno era uma ideia que me agradava por demais.

Fiquei colocado no quadro da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Torre. Essa notícia era, supostamente, pouco agradável. Escola na zona mais problemática da ilha, população com níveis muito baixos de escolaridade e de rendimentos, graves problemas sociais, entre outras novidades que me fui apercebendo ao longo do tempo, era o panorama que se afigurava. Apesar disso, perto do Funchal, onde pretendia ficar a morar, fácil e rápido acesso e uma excelente recepção por parte da presidente do Conselho Executivo e da sua equipa. Julgo que esta última razão acabou por assumir uma ponderação bastante elevada e ser a principal razão da minha decisão em ficar por ali. Sempre atribui grande importância às relações interpessoais e ao ambiente entre os colegas do local de trabalho. Claro que, os grupos acabam por ser sempre muito grandes, logo, muito diversificados. Assim, a postura e o relacionamento com o órgão de gestão, torna-se a garantia mínima, mas também a fundamental, quando chego a uma nova escola.

Uma das grandes preocupações do sistema educativo da RAM, para além do sucesso dos alunos, como é óbvio, parece centrar-se na manutenção do corpo docente. Eventualmente, fruto das antigas necessidades em fixar professores na região, tenho

observado o esforço em manter lugares de escola, de assegurar horários, de se conseguir manter as taxas de emprego, resumindo, um estado social em pleno, o que transparece em muitos outros sectores da sociedade madeirense. Um governo que procura assegurar as necessidades da população, onde a iniciativa privada parece ser praticamente inexistente ou dificultada por grandes empresas perfeitamente implementadas, dominantes e dominadoras, peritos da influência política. As relações entre o poder político e essas empresas não é perfeitamente claro, ou pelo contrário, é perfeitamente claro. Claro para todos, mas silenciado, talvez pelo tal estado social. Neste caso, Governo Regional social.

Tecnicamente, as estruturas da Secretaria da Educação funcionam muito bem, comparando com as estruturas regionais do continente e até as próprias estruturas centrais. A proximidade das escolas à secretaria regional e as relações pessoais que sempre se estabelecem em locais pequenos, apresentam as enormes vantagens desse tipo de relações, embora, tal como também é normal, tem alguns revés, nomeadamente no que respeita à influência das tais relações pessoais.

O distanciamento pessoal e profissional parece ser muito menor que no continente, apesar de se manter uma maior formalidade no trato entre os colegas professores e de igualmente se garantirem os padrões de exigência subjacentes à atividade de ensino.

Em termos médios, a população docente é significativamente mais jovem que no continente. Os professores que estão nas escolas ou são muito jovens, a maioria, ou então já estão há muito tempo no ensino. Parece faltar uma faixa intermédia de idades que, embora sem dados onde me possa fundamentar, julgo serem os detentores de cargos de gestão da própria secretaria da educação, cargos políticos diversos, ou destacamentos em outros serviços. Julgo ainda que o retorno obrigatório dessas pessoas às escolas, como por vezes é falado, semearia o caos no próprio sistema, no que diz respeito à gestão dos recursos humanos. Certo que o mesmo se passaria no continente, contudo, aqui seria, com certeza, muito superior.

2.2.1. Caraterização dos aspectos físicos e demográficos da escola

2.2.1.1. Caraterização do meio

Câmara de Lobos é um emblemático pólo turístico da ilha da Madeira, não só pelas suas paisagens: o Cabo Girão, o Curral das Freiras, a Baía de Câmara de Lobos e os Vinhedos do Estreito de Câmara de Lobos, mas também pela gastronomia: a espetada em pau de louro, a tradicional “poncha” (bebida espirituosa) e o generoso vinho Madeira. É o porto piscatório do peixe espada preto.

O concelho apresenta uma área total de 52,37Km², sendo limitado a oeste pelo Concelho da Ribeira Brava, a este pelo Concelho do Funchal, a norte pelos Concelhos de Santana e São Vicente e a sul pelo Oceano Atlântico.

Câmara de Lobos é o segundo concelho mais populoso da Região Autónoma da Madeira, com cerca de 40 mil habitantes, e é uma terra de gente jovem, pois cerca de 45% da população tem menos de 25 anos.

Como concelho multifacetado que é, as suas gentes dedicaram-se também à agricultura, assumindo maior relevância a produção de banana e de uva. Atualmente verifica-se um decréscimo das actividades ligadas ao sector primário e um aumento dos sectores secundário e terciário.

É uma terra com quase seis séculos de história e um concelho que, ao longo do tempo, sobreviveu essencialmente da pesca e da agricultura, assumindo a produção de vinho, banana e outras espécies frutícolas particular relevo na economia regional. Hoje, o município está mais virado para os serviços, assumindo o turismo um papel determinante neste capítulo, na medida que é cada vez mais o motor da economia regional.

A localidade deve a sua designação ao facto de que quando João Gonçalves Zarco (1419) ali desembarcou pela primeira vez, observou que entre duas rochas delgadas que entravam pelo mar adentro, a natureza tinha deixado uma grande lapa, ao jeito de câmara de pedra que estava cheia de lobos marinhos.

O concelho de Câmara de Lobos é constituído pelas freguesias de Câmara de Lobos, do Estreito de Câmara de Lobos, do Curral das Freiras, da Quinta Grande e do

Jardim da Serra e foi criado por Portaria de 25 de maio de 1835, tendo a sua instalação ocorrido no dia 4 de outubro do mesmo ano. É de salientar ainda a elevação da vila de Câmara de Lobos à categoria de cidade a 3 de agosto de 1996.

2.2.1.2. Caracterização da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos

A Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Torre situa-se na Rua de Santa Cecília, N.º 2, em Câmara de Lobos.

É constituída por dois edifícios ligados por corredores cobertos, nomeadamente, área dedicada aos serviços: refeitório, bar de alunos, sala de convívio de alunos, serviço de ação social escolar, oficina e algumas arrecadações convertidas em sala de apoio pedagógico para as diversas disciplinas; e o edifício principal, onde se encontra a sala de professores, a reprografia, os serviços de gestão e administrativos e as diversas salas de aula. Possui ainda um escada de ligação ao pavilhão gimnodesportivo e usufrui da utilização do pavilhão desportivo do Centro Social e Desportivo de Câmara de Lobos, conforme acordo estabelecido entre o IDRAM (Instituto do Desporto da Região Autónoma da Madeira), o Centro Social e Desportivo de Câmara de Lobos e a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Torre. Neste último caso, existe a dificuldade acrescida de, para se chegar lá, ter de se atravessar uma estrada, embora pouco movimentada.

A escola apresenta boas condições de conservação mas, apesar de ser uma construção relativamente recente debate-se com uma enorme falta de espaço exterior e interior, já que foi concebida para 600 alunos e tem funcionado, permanentemente, com um número de alunos muito superior.

A maioria do espaço exterior da escola é utilizada como parque de estacionamento dos veículos do pessoal docente e não docente, restando um patamar com enormes canteiros com árvores e outras plantas, um pequeno alpendre, alguns corredores e, devido à morfologia do terreno, onde a escola está instalada, em socacos, as escadas e rampas, predominam. Há ainda uma pequena porção de jardim junto à parte oeste da vedação da escola e uma horta.

2.2.1.3. Caraterização da comunidade educativa

2.2.1.3.1. Alunos

A população estudantil dos 2.º e 3.º ciclos de escolaridade, com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos, divide-se, em termos médios, em:

- 2.º ciclo – 367 alunos;
- 3.º ciclo – 394 alunos.

Com base na caraterização efetuada pelos diretores de turma, constatou-se que a maioria dos alunos reside na zona circundante à escola e que, por este motivo, se deslocam a pé. Os restantes usam o autocarro e muito poucos, o transporte privado.

Para grande parte dos alunos, a escola proporciona momentos de agradável convívio com os colegas.

2.2.1.3.2. Pessoal docente

No que respeita ao corpo docente, este é constituído por cento e vinte e quatro professores, sendo, na sua maioria, professores vinculados, destacados ou em substituição. A escola conta ainda com quatro professores de ensino especial.

2.2.1.3.3. Pessoal não docente

Relativamente ao pessoal não docente, a escola apresenta uma média de quarenta e nove funcionários, entre eles, auxiliares de ação educativa e administrativos.

2.2.1.3.4. Encarregados de educação

- a) Os agregados familiares são, na generalidade, compostos por pais e filhos, embora, muitas das vezes, existam outros parentes a viver na mesma casa – avós, tios, entre outros. Predominam as famílias numerosas.
- b) O grau de parentesco dos encarregados de educação, na grande maioria, é de natureza parental;

- c) No que respeita às habilitações literárias, predomina o 1.º Ciclo.
- d) A maioria pertence a um estrato social baixo.
- e) São, maioritariamente, trabalhadores por conta de outrem, enquanto a maior percentagem de mães se dedica às atividades domésticas.
- f) Têm conhecimento do horário de atendimento do diretor de turma e conhecem os professores, embora desconheçam o Regulamento Interno da escola e ignorem as decisões do Conselho Pedagógico;
- g) Comparecem às reuniões com o diretor de turma mas, em elevado número, não participam na Associação de Pais;
- h) A maioria não verifica a caderneta, nem a apresentação dos cadernos, não acompanha a realização dos trabalhos de casa, nem verifica o material necessário para as aulas e não promovem a frequência de atividades de carácter extracurricular. As faltas são justificadas sempre que necessário.

2.2.2. Análise das dinâmicas organizacionais da escola

2.2.2.1. Da gestão

A gestão era feita por um Conselho Executivo composto por um presidente e dois vice presidentes com dois assessores.

A maioria era professor experiente em meio de carreira, denotando interesse pela escola. Dedicavam-se às causas da escola embora, por vezes, demonstrassem um certo cansaço pessoal e profissional.

Todos tinham uma perspetiva da escola como interesse social, embora não se conseguisse identificar claramente as linhas diretivas de acordo com os objetivos estabelecidos.

A gestão pedagógica tentava ser rigorosa, contudo não conseguia incluir nas suas ações todos os participantes no ato educativo. Era uma gestão cooperante e interessada, apesar de não ser visível o caminho seguido a cada momento. Julgo que seria mais uma gestão corrente que propriamente um projeto com uma linha orientadora, visando atingir determinados objetivos previamente definidos.

A presidência do Conselho Pedagógico não era acumulada pelo presidente do Conselho Executivo e a organização dos grupos disciplinares, departamentos e todos os cargos de gestão intermédia eram preenchida de acordo com a legislação em vigor.

2.2.2.2. Dos professores

O corpo docente era diversificado, embora a maioria fosse de meia idade e jovem. Os projetos desenvolviam-se em torno dos professores de meia idade e com experiência pedagógica. Aos mais velhos competia a lecionação regular, o desempenho de alguns cargos de gestão intermédia e as turmas com menos dificuldades disciplinares.

Sendo a indisciplina e a falta de suporte social dos alunos o principal problema de produtividade escolar, os projetos desenvolviam-se em torno do combate à indisciplina e na tentativa de recuperação dos alunos sucessivamente repetentes. Não havia lugar a clubes para além do desporto escolar, ficando algumas atividades extra para alunos com um comportamento aceitável.

A maioria dos professores, embora jovens, denotam uma acentuada fadiga pessoal e profissional, julgo que devido às condições em que desempenham a sua atividade.

2.2.2.3. Dos alunos

Os alunos são organizados em 36 turmas com uma média de 21 alunos por turma. O que, perante o difícil comportamento da grande maioria dos alunos, em muitas das turmas é um número ainda bastante elevado para se trabalhar. Quer por parte dos professores, quer dos alunos.

Dessas, 17 turmas do 2.º Ciclo:

- 9 turmas de 5.º ano;
- 8 turmas de 6.º.

E, 19 turmas do 3.º ciclo:

- 8 turmas de 7.º ano;

- 5 turmas de 8.º ano;
- 6 turmas de 9.º ano.

2.2.2.4. De outros serviços

Dos restantes serviços da escola: o refeitório, os serviços administrativos, a papelaria, a reprografia, o bufete, os serviços de ação social escolar, tudo tinha um funcionamento regular.

Ao nível das parcerias estabelecidas, é de salientar a cooperação entre a escola e a autarquia, não só no transporte dos alunos para visitas de estudo, na celebração de efemérides e realização de diversas atividades.

Também, o grande número de casos sinalizados na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Câmara de Lobos, funciona como um impulsionador das relações de parceria com a escola.

2.2.3. Análise das dinâmicas pedagógicas da escola

Na capa do Projeto Educativo da Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos da Torre pode ler-se: *Uma escola para o século vinte e um*. Parece ser essa a perspetiva de gestão no caminho do combate ao insucesso escolar.

A indisciplina constitui uma das preocupações de toda a comunidade escolar, senão mesmo, a principal preocupação, já que será essa a razão das razões do insucesso dos alunos, pelo que as dinâmicas pedagógicas da escola giram em volta dessa prioridade, embora sem esquecer outras causas subjacentes ao insucesso.

A maioria das participações disciplinares é feita por professores, o que comprova o elevado número de comportamentos incorretos dentro da sala de aula.

Para fazer face à indisciplina, foi nomeada uma equipa de intervenção disciplinar, constituída por pessoal docente e não docente, com vista a minimizar este problema. A sua ação pronta e imediata numa reunião, que funciona mais como um conselho onde o aluno é conduzido, confrontado e de onde sai apenas e só quando se compromete a

cumprir acordos que pretendem combater as situações onde se envolveu, tem reduzido alguns maus comportamentos de muitos dos alunos que lá são conduzidos.

Contudo, a gravidade de algumas ocorrências leva a que sejam instaurados processos disciplinares que, na sua maioria são concluídos, prevalecendo a suspensão, atribuída conforme o Regulamento Interno e o Estatuto Disciplinar do Aluno, como medida aplicada.

Também usado como estratégia para combater o insucesso, foram implementados, ao nível do 2.º Ciclo, os Percursos Curriculares Alternativos e no 3.º Ciclo, os Cursos de Educação e Formação, para alunos com:

- Insucesso escolar repetido;
- Problemas de integração na comunidade escolar;
- Ameaça ou risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar;
- Dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa autoestima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro.

De acordo com o Despacho Normativo nº 1/2006; de 6 de janeiro, a organização de turmas de Percursos Curriculares Alternativos tem como objetivos contribuir para:

- Diminuir a indisciplina;
- Diminuir o insucesso escolar;
- Combater a falta de assiduidade e o conseqüente abandono escolar;
- Integrar os alunos na comunidade escolar;
- Responsabilizar os alunos para o futuro profissional;
- Motivar os alunos de forma a que estes cumpram o ensino básico.

Dado que é impossível que a medida Apoio Pedagógico Acrescido consiga chegar a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem e que dela necessitam, o projeto Oficina de Dúvidas tenta prestar o seu contributo no combate ao insucesso escolar. Consiste em momentos definidos do dia, para cada dia da semana, em que, estão

disponíveis professores de diferentes áreas disciplinares numa sala, onde os alunos se podem dirigir para esclarecer dúvidas, fazer trabalhos de casa e estudar.

A sua implementação foi bem acolhida e é frequentada, voluntariamente, por um grande número de alunos. Desta forma, tendo os alunos um complemento de estudo na escola, conseguem equilibrar as suas dificuldades, já que, em casa, a limitação de tempo dos pais e até o seu baixo nível de escolaridade, acabam por ser um entrave ao esclarecimento de dúvidas que sempre surgem. Para além disso, é mais uma oportunidade para rever/estudar os assuntos abordados nas aulas.

Embora o carácter voluntário deste projeto acabe por não conseguir motivar alguns alunos, os que não têm mesmo motivação para os estudos, os alunos com mais responsabilidade que acabam por o frequentar, têm visto as suas notas a subir e a recuperar alguns dos conhecimentos veiculados nas aulas.

Muitas das vezes, a empatia que se cria com o professor da Oficina de Dúvidas acaba por ser uma motivação acrescida para a frequência e o estudo dessa área, tal como sabemos que acontece nas aulas curriculares e que se torna numa mais valia para o rendimento do aluno.

3. Atividade profissional

3.1. Planeamento e lecionação

Provavelmente, fruto da formação inicial, mas também muito pela experiência adquirida ao longo do tempo, comungo da visão de Bento (2003), que *o ensino mediante planificação e análise adquire os contornos de uma atividade racional e humana, mas também liberta o professor de determinadas preocupações, ficando disponível para a vivência de cada aula como um ato criativo.*

A descoberta desta possibilidade criativa, da conquista de uma disponibilidade que me envolve de uma tranquilidade a cada momento da aula e os resultados obtidos ao longo das diversas experiências, quer pelo acumular de conhecimentos, quer pelos diferentes contextos, eventualmente também por aspetos associados a características da minha personalidade, o planeamento e a análise têm assumido uma especial importância no desenvolvimento da minha atividade profissional.

No início do ano, o planeamento define linhas gerais de organização das aulas e estabelece as formas e as possibilidades de identificação e caracterização de cada aluno da turma em termos gerais e relativamente a cada uma das matérias a abordar. Nessa fase, revela-se ainda pouco consistente, pois está em constante mutação e os ajustes sucedem-se. Depois, conforme o tempo vai avançando, o melhor conhecimento dos alunos, das suas habilidades e capacidades possibilita-me, a cada momento, identificar, e até antecipar, as suas dificuldades, para estruturar devidamente os grupos de trabalho e as atividades a desenvolver a cada momento.

Quando todos os aspetos do planeamento estão perfeitamente claros, definidos e estruturados, a minha preocupação é transportada para os aspetos que realmente importam a cada momento da aula – os alunos, as suas necessidades, dificuldades e limitações pessoais a cada momento. Dessa forma, a postura que adquiro, permite-me um maior envolvimento emocional com os alunos, possibilitando o “toque”, por vezes físico mesmo, e a abordagem de outras áreas da intervenção pedagógica, que não apenas os conteúdos em causa a cada momento, promovendo um aumento significativo do alcance das aprendizagens formais e informais.

Envolve-me e aprenderei.

Pires (1995), define planeamento como o *conjunto das ações que consistem em, a partir do conhecimento de uma situação existente, definir objetivos e prever os resultados de várias hipóteses alternativas de actuação para os atingir, escolhendo uma delas tendo em vista determinada situação ideal*. Contudo, para mim, o planeamento não é imutável, pelo contrário, é uma orientação global onde os objetivos, contextualizados nos programas nacionais de Educação Física, estão bem definidos, mas em que os caminhos individuais, e também coletivos, se entrecruzam e se alteram regularmente. Constituem alternativas flexíveis, que se ajustam, no decorrer de cada aula, transportando, no momento de cada reflexão, análise e avaliação, as devidas repercussões para as aulas seguintes num processo construtivo, interativo que, embora mantendo a rota no sentido dos objetivos definidos como alvos claros e concretos, muitas das vezes os superam claramente. Embora também hajam outras vezes em que possam ficar aquém do esperado.

3.1.1. Limitações do planeamento na aplicação dos programas nacionais de Educação Física

Na aplicação dos programas de Educação Física existem limitações já identificadas por diversos autores e professores. Os próprios autores dos programas, conhecedores da realidade escolar e os professores, mesmo com pouca experiência pedagógica, têm perfeita noção das limitações da aplicação dos programas de Educação Física. Essas limitações acabam por poder ser diferentes de escola para escola, consoante a realidade em que estão enquadradas, mas muitas são comuns e estão relacionados com:

- A construção dos horários dos alunos;
- A construção dos horários dos professores;
- As instalações disponíveis e consequente possibilidade de rotação nos espaços disponíveis;
- Os materiais disponíveis;
- O paradigma de programação diferenciada dos professores;
- O comportamento dos alunos e o seu envolvimento nas atividades letivas;
- Outros.

Apesar das inúmeras indicações dos grupos de Educação Física para a construção de horários dos alunos, tendo em conta as limitações dos espaços de prática, perante a experiência acumulada, conclui-se que, ou a equipa de horários possui um professor de Educação Física perfeitamente conhecedor das instalações, dos programas, de todo o contexto escolar e com completa influência no processo de decisão, ou o resultado final será sempre um constrangimento para o planeamento da área disciplinar. Os espaços estão completamente sobrelotados em alguns tempos letivos semanais e/ou turnos e/ou dias e completamente abandonados noutros. Já para não referir outras falhas técnicas graves como as duas aulas semanais em dias consecutivos.

Quando uma escola tem instalações suficientes para a sua população, caso da EB 2,3 de Cadaval, que para além disso, acumula a condição colocada anteriormente (uma equipa de horários com um professor de Educação Física perfeitamente conhecedor das instalações, dos programas, de todo o contexto escolar e com completa influência no processo de decisão), os horários não apresentam qualquer tipo de constrangimento ao planeamento devidamente enquadrado nos programas nacionais.

Infelizmente o mesmo não se passa na EB 2,3 da Torre, em que nenhum dos fatores enunciados como concorrentes ao benefício de uma adequada distribuição dos horários está presente. Assim, os horários possuem todas as limitações subjacentes.

A resposta a caraterísticas específicas dos horários de diversos professores, de acordo com solicitação prévia, condiciona também o planeamento desta área curricular. Escolas onde são forçosamente inseridos dias sem componente letiva nos horários dos professores, onde os turnos não são respeitados e constituem uma mescla de horários de entrada e de saída, obrigando a desrespeitar os blocos de 90 minutos, compelindo as aulas a atravessar os intervalos com o respetivo tempo de compensação para os alunos no final da aula, o que conduz a saídas precoces do espaço de aula e utilização de balneários, com todas as desvantagens, conflitos e problemas que essa ação acarreta para as aulas que seguem o seu normal decurso.

As instalações desportivas disponíveis são um claro factor limitante. De forma a elucidar melhor este ponto e a diferença nos constrangimentos da EB 2,3 de Cadaval e da EB 2,3 da Torre, apresenta-se o quadro comparativo das instalações disponíveis numa e noutra escola por cada tempo letivo face ao número de turmas e de núcleos de desporto escolar.

Assim:

Comparativo das instalações desportivas nos 2.º e 3.º Ciclos		
Instalação	EB 2,3 de Cadaval	EB 2,3 da Torre
Pavilhão gimnodesportivo	1 (3 espaços de aula)	2 (4 espaços de aula)
Sala de ginástica desportiva	1	0
Parede de escalada	1	0
Campo exterior	2	0
Pista atletismo	1	0
Caixa de saltos	1	0
Mini-polivalente	1	0
Piscina	1 (piscina pequena + 4 pistas de 25m - 2 espaços)	0
Total de espaços por hora	12	4
Número total de turmas	19	36
Núcleos de desporto escolar	5	13

Perante os números apresentados, facilmente se compreende a diferença de constrangimentos que o número de instalações disponíveis, bem como a sua diversidade, a cada tempo letivo, acarreta para o planeamento devidamente enquadrado nos programas nacionais em cada uma destas escolas. De igual forma se passa com os materiais disponíveis para a aula, quer em quantidade, quer em diversidade.

A diferença do trabalho por blocos *versus* etapas em alguns grupos de Educação Física continua a não ser um consenso para os professores apesar das instalações disponíveis, das indicações e opções em grupo e das referências ao tema nos programas nacionais desta área curricular. Alguns professores mantêm um olhar exclusivo à gestão administrativa dos espaços e às suas ideias de planeamento e igualdade de oportunidades, dificultando outro tipo de organização e gestão dos espaços e de resposta às dificuldades identificadas na avaliação inicial. Também acresce uma maior dificuldade de consenso em grupos com maior número de professores, o que se verificava na EB 2,3 da Torre, em que o grupo era constituído por doze professores, ao contrário da EB 2,3 de Cadaval, em que eram apenas cinco e com menos restrições de espaços.

Assim, evitando conflitos, a maioria das vezes, é deixado a que cada professor organize as suas atividades de turma como entenda, obrigando-se à gestão administrativa dos espaços, embora permitindo acordos pontuais entre os professores

que lecionam ao mesmo tempo. No entanto, no que diz respeito à distribuição dos espaços ao longo do ano letivo, o consenso organizativo já não é o mesmo.

O planeamento por etapas torna-se menos exigente para com a especificidade dos espaços e necessidades materiais. Todavia, considerando que na partilha dos espaços e desses materiais existem outras pessoas a planear por blocos, com maior exigência a esses dois níveis, também o planeamento por etapas passa a ter de contar com um constrangimento acrescido.

A especificidade de algumas instalações, como o caso da piscina e da sala de ginástica desportiva disponíveis na EB 2,3 de Cadaval, pode exigir, pelo menos para essas unidades didáticas, um planeamento por blocos. Assim, neste tipo de condições, pode considerar-se a necessidade de um planeamento misto, de forma a reduzir as limitações dos espaços no planeamento.

A natureza da personalidade dos alunos, a sua educação, o comportamento e o seu envolvimento nas atividades letivas também são condicionantes do planeamento, na medida em que exercem uma ação direta no desenvolvimento e rendimento dos conteúdos da aula.

A constante preocupação que a disciplina e a necessidade de controlo da turma exercem na organização da aula na EB 2,3 da Torre contrasta, por completo, com a tranquilidade e até mesmo com a passividade da gestão da aula na EB 2,3 de Cadaval, em que o professor quase que só se preocupava com os conteúdos e a forma como os alunos poderiam aprender melhor e mais rápido e como evoluíam nos conhecimentos. O relacionamento pacífico entre aluno-aluno e aluno-professor revelava-se na obediência, prontidão e empenho em cada uma das tarefas propostas, onde a correção dos exercícios e as estratégias se baseavam no alcance do máximo rendimento. Pelo contrário, quando o relacionamento entre os alunos é conflituoso e/ou a obediência ao professor é um fator a ter em conta a cada instrução, organização ou tarefa de gestão, apesar das medidas preventivas passíveis de serem tidas em conta no planeamento, o professor é forçado a assumir uma postura menos descontraída e necessariamente atenta a todas as pequenas nuances de movimento e relações interpessoais, com o consequente desgaste e com uma diminuição significativa do foco nos conteúdos e no rendimento dos alunos.

Problemas ao nível do comportamento e da motivação dos alunos originam perdas de rendimento e, conseqüentemente, necessidades de repetir, voltar ao início, reorganizar, etc. Assim, as perdas acabam por se refletir no planeamento, já que podem condicionar, largamente, o seu alcance.

Eventualmente, muitos outros fatores são limitadores do planeamento e foram aqui desprezados já que não é intenção prender-me com esta temática. Eles poderão estar relacionadas com os conhecimentos técnicos do professor, com o seu gosto pessoal e maior ou menor interesse pelas diferentes atividades e, conseqüentemente, prestar-lhes mais ou menos atenção, pelo interesse dos alunos, por atividades específicas em detrimento de outras, pela conjuntura de um determinado momento (exemplo: campeonato do mundo de futebol a decorrer no momento em que a unidade didática está a ser abordada), entre outros.

No meu caso, tenho um conhecimento relativamente aprofundado de cada uma das atividades da Educação Física. Tenho optado por um trabalho misto em que procuro reduzir ao mínimo os condicionamentos das instalações, apesar de, muitas vezes não ser possível efetuar grandes contornos. Abordar as diferentes atividades desportivas de uma forma mais transversal, e ao longo de todo o ano letivo, parece-me fazer mais sentido, dando cumprimento ao princípio da continuidade, na aquisição das destrezas e conhecimentos necessários em cada tema abordado.

No que diz respeito ao controlo do comportamento e motivação dos alunos, tenho trabalhado na forma de recompensa. Não unicamente do reconhecimento na avaliação final de cada período e ano, mas naquela recompensa mais imediata, do momento, do final da aula, da aula seguinte. Os resultados têm sido bons e o meu investimento no relacionamento mais afetivo e individual com os alunos tem acabado por trazer mais valias interessantes para o clima de aula e para motivação a cada momento, reduzindo significativamente os comportamentos menos próprios.

No caso de Cadaval, a preocupação com comportamentos menos próprios por parte dos alunos era praticamente nula e em completa oposição à Torre. Aqui, por vezes, as preocupações invertem-se. Assim, para além das estratégias mais comuns de estimulação do relacionamento pessoal, procuro sempre desenvolver um relacionamento com os alunos mais problemáticos da escola, líderes de maus comportamentos,

independentemente de não serem meus alunos, já que, normalmente são mais velhos e nem todos passam pelas minhas turmas.

Apoiado no *status* que obtenho com base nessas relações e da influência que esses alunos sempre acabam por ter nos alunos mais problemáticos, embora mais novos, usufruo de expressões tais como: *O teu professor é que é fixe!; Vamos lá a ter juízo com este professor que ele é impecável!*, entre outras afirmações. Associados estes factores ao próprio estatuto de Educação Física como a melhor disciplina da escola, para a maioria dos alunos do 2.º ciclo, acabo por conseguir manter a disciplina, o entusiasmo e um bom clima de aula.

3.1.2. Espaços e rotação

Normalmente mais vocacionada para os princípios do planeamento por blocos em que a rotação dos espaços na disciplina de Educação Física se organiza de maneira a que cada turma vá, ao longo do ano, passando pelos diferentes espaços de prática relacionados com determinada matéria, também mantém a sua utilidade no planeamento por etapas.

Contudo, quando é clara a associação de um determinado espaço a uma determinada matéria, condiciona-se, por demais, a individualização do planeamento e a aplicação do resultado das conclusões da avaliação inicial. Nesses casos, o planeamento é, logicamente, conduzido pela rotação dos espaços.

Nos princípios de elaboração do plano de turma, referidos nos programas nacionais de Educação Física, consta o seguinte:

Este sistema assenta numa suposta igualdade de oportunidades, concretizada pela distribuição equitativa da presença das turmas nos espaços de maior qualidade. O resultado é um padrão de ensino massivo, sem a necessária diferenciação do tempo e das situações de aprendizagem em função das aptidões dos alunos.

Mas será a igualdade de oportunidades sinónimo de *a mesma oferta para todos independentemente de quem são*? Para uma verdadeira igualdade de oportunidades, não será condição tratar cada caso de forma diferente, pela própria diferença que esse mesmo caso já é logo à partida? Em minha opinião, sem qualquer dúvida! É no respeito pela individualidade que estabelecemos a igualdade de oportunidades.

Apesar disso, e independentemente das belas oratórias com que somos abordados, continuo a verificar que a escola, enquanto instituição, apesar da sucessão dos governos e das diferentes ideias e correntes, continua a oferecer um ensino massivo em que a individualidade do aluno se torna irrelevante ao sistema. Pior do que isso, essa ideia estabelece-se ao longo da cadeia e acaba por chegar à gestão das escolas e a muitos dos professores. Quando assim não o é, as próprias diretrizes superiores acabam por estabelecer limitações tais, que impedem os órgãos de gestão de implementar projetos próprios com base em especificidades da população que servem. Apesar de ouvirmos falar em autonomia das escolas, as limitações financeiras e de contratação de pessoal imperam sobre as opções pedagógicas, o que compreendo, mas que são o enorme entrave à criatividade e resolução de muitos problemas de muitas escolas.

Em ambas as escolas a que este trabalho se refere, EB 2,3 de Cadaval e EB 2,3 da Torre, existia um mapa de rotação de espaços que procurava distribuir os tempos letivos das turmas pelos diferentes espaços de acordo com as necessidades do Programa de Educação Física, embora, algumas vezes, condicionado pelos horários das próprias turmas ou pela própria limitação dos espaços.

No caso da escola em Cadaval, os espaços eram mais diversificados. Havia um pavilhão gimnodesportivo que era partilhado com a escola secundária ficando, por vezes, dividido em três espaços distintos, separados por um cortina. Todavia, era uma situação extraordinária, em meia dúzia de aulas ao longo do ano letivo, já que os espaços eram coordenados, no início do ano, através dos delegados de grupo. Contudo, haviam situações pontuais, devido, principalmente a problemas de condições meteorológicas que impediam a utilização dos espaços exteriores e, como tal, era necessário proceder-se dessa forma.

Nesse estabelecimento de ensino, era dada prioridade à construção dos horários de Educação Física, em detrimento de outras disciplinas que não possuíam espaços específicos. Havia ainda uma clara preocupação em conjugar esses horários com as necessidades do programa de Educação Física e com as limitações e alcance de cada um dos espaços, numa adequada coordenação com os espaços a utilizar pela escola secundária ali vizinha.

Para além do pavilhão gimnodesportivo, onde existia uma sala de ginástica desportiva equipada com colchões, aparelhos, uma nave polivalente com marcação para

as diferentes modalidades desportivas e uma parede de escalada, a escola dispunha ainda da possibilidade de utilização de uma pista em alcatrão para atletismo e caixa de saltos, dois campos exteriores com balizas e tabelas de basquetebol, para desportos coletivos e jogos pré-desportivos, uma sala para jogos pré-desportivos e parte da piscina municipal (a totalidade do pequeno tanque de adaptação ao meio aquático e 3 das 6 pistas do tanque de 25m por tempo letivo).

Desta forma, os professores de Educação Física da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Cadaval tinham a possibilidade de trabalhar em todas as áreas do programa curricular, apesar do constrangimento da coordenação dos espaços com a escola secundária, facto que era, na maior parte das vezes, completamente pacífico, dada a boa relação que se estabelecia entre os delegados de grupo e entre todos os professores de Educação Física.

Quase que em situação oposta, os constrangimentos espaciais e materiais da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Torre limitavam, significativamente, a aplicação do programa de Educação Física. O pavilhão gimnodesportivo encontra-se quase sempre dividido em três espaços, com cortinas, onde as turmas não conseguem abordar a maioria dos jogos coletivos em medidas oficiais, perdendo-se, por vezes, a noção do próprio jogo. Quando se consegue essa situação é à conta da completa inatividade, alternada, por parte das restantes turmas. No caso do 2.º ciclo, essas limitações acabam por ser ultrapassadas pela própria natureza pedagógica da abordagem, em que os jogos desportivos coletivos preveem o condicionamento do número de elementos das equipas, dos espaços e das regras. Contudo, o ambiente ensurdecido da aula é por demais desesperante para professores e alunos, dificultando a manutenção da disciplina e dos comportamentos adequados. A maioria das aulas que se desenvolvem nessas situações apenas funcionam com base numa sinalização previamente estabelecida ou à custa do poder vocal do professor. No meu caso, o uso de sinais é a solução, desde a organização, à gestão e aos *feedbacks*.

O pavilhão do Centro Social e Desportivo de Câmara de Lobos é um espaço limitado já que a direção do clube condiciona a prática de algumas modalidades desportivas, para além de não possuir qualquer tipo de equipamento que não sejam duas balizas e dois cestos de corfebol e as marcações serem demasiado restritas. Na realidade, o espaço é amplo e coberto, porém os materiais para as aulas têm de ser transportados pelos professores e alunos pois há necessidade de sair da escola e

atravessar uma estrada. Como os alunos só podem sair acompanhados pelo professor, é necessário reuni-los, após o toque de entrada, e conduzi-los ao outro edifício, repetindo-se a mesma ação no retorno à escola, pelo que a sua utilização é apenas viável em aulas de dois tempos. Em aulas de 45 minutos, o tempo de prática seria tão reduzido que não passaria muito além da deslocação.

A prioridade dos horários de Educação Física não é a principal preocupação da equipa que organiza a distribuição e são tidos em conta outros fatores, pelo que, alguns tempos da semana acabam por estar completamente lotados, enquanto outros chegam a estar vazios ou com apenas uma ou duas turmas. Apesar dos inúmeros alertas do nosso grupo para essa situação, os horários continuam, infelizmente, a conduzir a esse tipo de organização.

Julgo que, pela já descrita preocupação com as condições pessoais que, como em tudo, os exemplos parecem “vir de cima”, também na escola é dada especial atenção aos constrangimentos pessoais do corpo docente, principalmente na necessidade de acompanhamento a filhos menores, levar e buscar à escola ou aos infantários, à coordenação com o horário do cônjuge, muitas vezes também professor, entre outras diversas situações mais ou menos individualizadas. Desta feita, considerando que as aulas nas escolas da região começam às 8:00 horas e terminam por volta das 18:00 horas, as pontas do dia, início da manhã e final da tarde, são menos ocupadas, ou então ocupadas por aqueles que não têm esse tipo de constrangimentos ou conseguem coordenar bem os seus horários pessoais e familiares. Também o dia sem componente letiva no decorrer da semana para a grande maioria do corpo docente, se não a totalidade, e as condicionantes da legislação relativamente à construção dos horários das turmas, acabam por complementar os fatores determinantes para a distribuição dos espaços disponíveis para as aulas de Educação Física.

Claro que é fácil julgar estas situações, considerar que está mal e que deveria ser dada completa prioridade ao interesse dos alunos. Contudo, ao longo da minha vida profissional, e pessoal, também eu tenho oscilado na opinião relativamente a este tipo de assuntos. Se, pessoalmente, devido às opções de vida que tomei, até ao momento não senti nenhum deste tipo de constrangimentos, talvez por isso, me possa parecer simples estar claramente do lado da tese da defesa da organização da escola em detrimento das necessidades pessoais de cada um. Porém, numa visão mais alargada, pergunto-me: como estaremos a defender o verdadeiro interesse dos alunos? Cumprindo com horários,

organizações e planeamentos num sistema em que o professor/pessoa é deixado para segundo ou terceiro plano. Ou se, pelo contrário, ao conseguir apoiar as famílias dos professores, as suas necessidades pessoais, permitindo-lhes que também eles façam outras coisas bem, estaremos, aí sim, a promover um professor mais ativo, participativo e colaborativo nas suas tarefas profissionais que, no caso do ensino, a maior parte das vezes ultrapassa, significativamente, aquilo que a maioria das pessoas concebe como professor, no momento em que os alunos nos tornam seus confidentes, que partilham as suas histórias de vida, que se socorrem da nossa estrutura pessoal como único reduto onde se sentem seguros, confiantes e, por vezes, até amados.

As horas extra horário, onde os professores se preocupam com os seus alunos, conversando com eles, tratando dos seus problemas pessoais, contribuindo até, por vezes, para as suas necessidades mais básicas, são facilmente cumpridas pelo professor que recolhe apoio da gestão da sua escola, que vê as suas necessidades pessoais satisfeitas e que não luta incessantemente contra a burocracia do sistema ou com as dificuldades que lhe são colocadas por uma organização extrema baseada em algoritmos complicados que visam um ensino despersonalizado onde o professor/pessoa é o último dos fatores de interesse.

É olhando para esta perspetiva social da nossa profissão, e para esta entrega que, obviamente uns têm mais do que outros, me leva a pensar que, ao facilitar a vida pessoal de cada um dos professores nas suas necessidades individuais, ao olharmos para cada um deles como o ser único que se trata, com as suas necessidades únicas e ao procurar satisfazê-las, poderemos, mais tarde, vir a colher, se não uma escola melhor, quem sabe se um melhor clima de escola ou até uma sociedade melhor.

Pois, nesta situação, a real compensação que julgo existir não é uma compensação pessoal, embora também o possa ser, mas acaba por ser, eventualmente, uma compensação social. Se estamos a trabalhar completamente tranquilos, em paz com os outros e connosco mesmo, entregamos os nossos conhecimentos e a nossa harmonia ao momento, tornando esse momento num momento de verdadeira aprendizagem. Como dizia o provérbio: *envolve-me e aprenderei*, também nesse envolvimento está incluído o professor. Se, pelo contrário, as preocupações da nossa vida pessoal não nos largam, se o conforto dos nossos filhos e/ou família está condicionado ou até se os nossos interesses pessoais estão a ser afetados pela atividade que estamos a desenvolver, a nossa atitude perante essa tarefa será, forçosamente, diferente. Negativa. Aí, perder-se-á

o envolvimento e a aprendizagem estará condenada, ficando-se apenas pelo *ensina-me e lembrar-me-ei*, ou até, se o afastamento for de tal forma grande, pelo apenas e somente: *diz-me e esquecerei*.

3.1.3. Turmas e envolvimento dos alunos

A motivação para a prática é um aspeto fundamental para o bom funcionamento da aula de Educação Física. Repercute-se no comportamento dos alunos, no clima de aula, nos momentos de *feedback*, na tranquilidade e empenho dos alunos, entre outros. Por isso, deve revelar-se como uma preocupação constante do professor.

(...) muitos professores, mesmo depois de muitos anos de experiência, referem necessitar de formação sobre como motivar os alunos, prevenir e manter a disciplina, e como controlar a turma."

Oliver (1987, cit. In. Carreiro da Costa *et al*, 1996).

No que diz respeito às turmas que lecionei, posso afirmar que, na generalidade era muito mais fácil de trabalhar em Cadaval do que na Torre. Para isso, muito contribuíram os espaços disponíveis e a diversidade das atividades que era possível proporcionar, embora a preponderância estivesse na atitude dos alunos e na sua educação de base.

Em todas as escolas existem alunos mais difíceis e alunos menos difíceis, alunos motivados e alunos completamente desmotivados. Alunos com uma boa formação pessoal e familiar e alunos sem adequada formação pessoal e oriundos de famílias difíceis ou da ausência delas. Considerando a conjuntura social do enquadramento da Escola da Torre, é fácil compreender a grande dificuldade que é trabalhar com as suas crianças.

Tanto na EB 2,3 de Cadaval como na EB 2,3 da Torre, as turmas eram, no 5.º ano, construídas com base na origem das escolas de primeiro ciclo, no 6.º ano era dada continuidade à turma. No caso do Cadaval, devido à impossibilidade de manter todos os alunos do 2.º ciclo que passavam para o 3.º ciclo na escola, havia uma reorganização das turmas. Na Torre, salvaguardando alguns casos, as turmas tinham continuidade para o 3.º ciclo.

Estas realidades parecem naturais e fáceis de resolução, mas todos sabemos que as turmas são complementadas com alunos que reprovam e que é necessário tomar decisões acerca da nova constituição das turmas para cada ano letivo.

O ponto 5 do atual despacho n.º 5106-A/2012 de 12 de abril, mantém as orientações do despacho n.º 14 026/2007, de 3 de julho, no que diz respeito à constituição de turmas.

Na constituição das turmas devem prevalecer critérios de natureza pedagógica definidos no projeto educativo da escola, competindo ao órgão de direção executiva aplicá-los no quadro de uma eficaz gestão e rentabilização de recursos humanos e materiais existentes e no respeito pelas regras constantes do presente despacho.

Os critérios de natureza pedagógica definidos nos projetos educativos das escolas parecem convergir no mesmo sentido no que diz respeito a este assunto e, como tal, as turmas que tenho tido ao longo destes anos parecem corresponder a esses mesmos critérios.

Assim, quando abordo este assunto da formação das turmas, a maioria das pessoas parece ser apologista de princípios como: “distribuir o mal pelas aldeias”, “dar uma nova oportunidade” e “no meio de bonzinhos, ele, ou ela, vai ser contaminado/a pela boa conduta dos restantes e tudo correrá pelo melhor”. Contudo, a minha observação tem constatado que poucos casos se podem enquadrar no panorama descrito e que, a grande maioria se encaixa num outro provérbio bem conhecido de todos: “Uma maçã podre num cesto, vai promovendo o apodrecimento de todas as outras.”

Nestes assuntos ninguém é bruxo e adivinhar o que vai acontecer àquela criança daqui a um tempo é tarefa que não é fácil de desempenhar. Ganhará juízo e corrigir-se-á, como é natural do crescimento e da maturidade? Ou será sempre incorrigível e arrastará consigo todos aqueles que estiverem mais fragilizados e/ou inseguros de si? Qualquer decisão que implique o cortar de possibilidades futuras é um tabu que a pedagogia atual procura não enfrentar. Contudo, o que nos espera a cada um na vida que não as repercussões das nossas decisões anteriores?

No entanto, o sistema pedagógico tem a sua razão, obviamente. Os exemplos de sucessos relacionados com maus alunos que se revelaram génios atravessam gerações. Mas, será que alguém se dedicou a estudar os maus alunos que se tornaram aberrantes

adultos? Claro que o tempo é o melhor aliado e que a maturidade acaba por resolver a maioria dos casos problemáticos, tornando a maioria da população em adultos responsáveis, mesmo aqueles de quem pouco se esperava quando alunos.

Assim sendo, acreditando que a educação, correção e interesse escolar é uma questão de maturidade e, como tal, proporia que usássemos um sistema que aposta na “educação pela maturação”. Ou seja, o aluno passa de ano tão certo como a periodicidade do seu aniversário. Os conteúdos vão sendo lecionados e, sendo redundantes, repetidos sobre diferentes perspectivas ou graus de profundidade ao longo da sua vida escolar, o aluno, consoante o seu grau de maturação, ou os apreende de imediato ou mais tarde. Mas, o impedimento de passar de ano não se coloca. Chegado ao final da escolaridade obrigatória tem um diploma do que fez até aí e, um exame para fazer, caso pretenda progredir nos seus estudos e a consumir recursos que são de todos.

Nesta situação, continuarão a existir os argumentos pedagógicos. E... se aos 14 anos, altura em que chegará ao 9.º ano, a maturidade ainda não lhe permite encarar a escola como um futuro para si? Teremos de dar mais tempo? Aumentemos a escolaridade obrigatória para o 12.º ano. Bem! Se chegado aos 17 ou 18 anos e a maturidade ainda não tiver chegado? É de continuar a esperar ou já chega? Lembro que os nossos antepassados, avós e bisavós, com 12, 13 e 14 anos já trabalhavam e eram bem responsáveis. Com 18 anos pode-se ir para o serviço militar onde são dadas ordens e ensinamentos para retirar a vida a outras pessoas sem qualquer julgamento só porque são de outra “equipa”. Atualmente, os 18 anos representam a maioridade. Aos 14 anos não é possível guiar um carro, mas é possível andar na mesma estrada com uma mota. Com 16 anos é possível aprender a pilotar um avião. Ser pai ou mãe, isso então, basta a idade de maturação dos órgãos sexuais e hormonas com fartura. Assim sendo, esperar pela maturidade natural até aos 16 anos, parece-me mais do que razoável.

Concluindo, escolaridade obrigatória até aos 16 anos, o equivalente ao 10.º ano. Passagem administrativa durante 10 anos para todos, conteúdos redundantes e repetitivos no essencial para não correr o risco de se perderem. Alunos mais aptos chegam a outros conteúdos mais profundos por investimento próprio e, chegados ao 10.º ano, exame de admissão à progressão para o ensino secundário. Claro que, a sua progressão estará devidamente condicionada à aprovação num exame nacional para esse fim, independentemente de ser candidato a uma instituição pública ou privada. Não

fossem, algumas instituições, a troco de financiamento, receber os alunos que não eram aprovados no exame.

Desta forma, combateríamos muitas das formas de indisciplina da sala de aula, e não misturaríamos alunos de 16 e 17 anos com outros de 10 e 11 só porque estão no mesmo ano de escolaridade. O seu nível de maturidade não é deveras o mesmo! Conquanto, a abordagem pedagógica é idêntica na mesma sala de aula, mas, quer o discurso, quer a forma de estar não podem ser os mesmos para alunos com idades tão díspares. Estas situações acabam por produzir indisciplina em que a luta por se fazer notar, próprio da adolescência, leva os alunos mais velhos a produzir maus comportamentos que terão de ser corrigidos pelo professor e que se irão repercutir negativamente na avaliação final, resultando, muitas das vezes, em mais uma retenção. O que vai complicando ainda mais o caso. Se a opção for pela transição de ano, revela-se que a necessidade de estudo, trabalho e bom comportamento é irrelevante para a passagem de ano, logo, para quê? É uma boa forma de se fazerem seguir maus exemplos!

Considero ainda, haver outras opções. Nomeadamente a progressão pela excelência, em grupos de excelência, com ensino de excelência e, quem sabe, se com professores de excelência. Explicando melhor.

Os alunos entram no sistema de forma aleatória e têm uma avaliação periódica, digamos três vezes por ano. Em cada uma das avaliações, são “rankiados” do primeiro (média aritmética superior) ao último (nota aritmética inferior). As turmas seriam constituídas de acordo com esse *ranking*. Os primeiros 25 alunos ficariam na turma A, os segundos 25 na turma B e assim sucessivamente até se esgotar o número de alunos. O sistema repetir-se-ia após cada momento de avaliação. As turmas seriam flexíveis e tanto seria possível para um aluno, começar na turma A, no primeiro momento de avaliação de cada ano da escolaridade obrigatória, e acabar na turma Z, no momento seguinte, como o inverso. Os professores lecionariam as mesmas matérias, independentemente dos alunos que estivessem à sua frente e, quem quisesse lutar por “um lugar ao sol”, trabalhe e prove ser melhor que o vizinho do lado.

E... pergunta-se: Onde está a pedagogia deste método? Pois... será a pedagogia do mérito, a pedagogia da excelência. Longe de uma política protecionista e mais perto de uma responsabilidade dos intervenientes na educação do aluno: desde ele próprio,

aos seus pais, familiares, amigos e professores. Desta forma, e considerando que o ensino e o domínio dos saberes são uma mais valia para o aluno no momento de uma seleção posterior, esta seria uma boa forma de envolvimento de todos os atores da educação de um aluno. Neste formato, a preocupação com as aprendizagens e com a educação deixariam de ser apenas da escola, que neste momento parece ser a única entidade com preocupações desse tipo, e passaria a ser de muito mais gente. Ou, caso contrário, a mediocridade também é uma solução de vida para quem não aspira a mais.

Independentemente das ideias apontadas, nas EB 2,3 de Cadaval e da Torre as turmas são construídas com base nos mesmos alunos que passaram do ano anterior, a esse conjunto juntam-se os repetentes, de acordo com as ideias muito próprias de quem gere (as tais opções pedagógicas de acordo com o projeto educativo da escola), para compor a situação.

Escusado será de clarificar que os projetos educativos de escola não reúnem o consenso dos professores e até nem valem a pena. Pois, se um dado professor não se identifica com um determinado projeto de escola, pouco ou nada interessa. Foi colocado ali, aguarde-se. Não tem oportunidade e/ou possibilidade de mudar para outra escola onde se identifique com o projeto educativo, para além de arranjar uma confusão terrível com os autores do projeto, um desconforto com a gestão que lhe pode vir a custar muitas dificuldades que seriam facilmente contornáveis se estivesse “no sistema”.

A escola sofre do mesmo problema dos sistema político: as pessoas certas não querem desempenhar os cargos. O sistema político está cheio de incompetências, de gente que fez muito pouco ou nada na vida e que encontram, numa política afastada do povo a solução para atingir objetivos muito próprios. No meio desta gente, circulam pessoas competentes, que abraçam as causas e que se iludem com a possibilidade de vir a fazer algo. Contudo, o “sistema” nunca lhes irá permitir tal coisa e, quando as suas frustrações ultrapassarem o limite do tolerável, sairão para dar lugar a mais incompetentes que nunca quiseram advogar qualquer causa que não a sua própria.

A gestão de uma escola deve conseguir envolver as pessoas que lá trabalham, deve ter uma competência à laia de que os líderes são reconhecidos e não impostos. Os professores e funcionários têm de se identificar no seu projeto educativo e estar perfeitamente confiantes de que tudo o que se faz é o melhor que é possível a cada momento. Confiança, conhecimento e empenho são pilares fundamentais de parceiros

que se unem numa causa comum. E o projeto educativo de uma escola deve ser uma causa comum.

Para além disso, é, provavelmente, necessário ter algum poder sobre a contratação e manutenção do contrato do pessoal docente e não docente de forma a poder fazer valer alguns argumentos em alturas mais difíceis. Contudo, muito poder na mão de incompetentes é como uma bomba nuclear na mão de um palhaço a fazer de malabarista: pode originar muitos estragos. Há que fazer existir mecanismos de controlo claros e eficazes. Não aqueles que assentam numa justiça cara e tardia a que o nosso sistema jurídico nos habituou. Mas um controlo efetivo, exemplar, de que quem erra paga caro, afim de moralizar o sistema.

Depois disso, só falta um bom projeto educativo, adequado à população que a escola serve, uma gestão adequada e credível e professores e auxiliares com vontade de trabalhar. Pouca coisa.

As limitações de orçamento e demais dificuldades não me parecem grande preocupação. As escolas já estão habituadas a isso. Até pelo contrário, liberta-se de pesos burocráticos impostos para justificar a existência de postos de trabalho nas direções regionais e ministério, as escolas teriam muito mais com que se preocupar e investir o seu tempo. Ocupar-se-iam daquilo que é a sua função – educar.

3.1.4. Plano de escola

Em ambas as escolas aqui referidas, o grupo de Educação Física organizava os conteúdos da disciplina de acordo com o Programa Nacional para cada um dos anos, tendo em conta os constrangimentos associados aos equipamentos, material e espaços disponíveis. Definia também as atividades/modalidades a abordar para cada ano letivo e, quando não era possível abordar alguma modalidade na sua totalidade, eram escolhidos os conteúdos.

A metodologia de planeamento dos conteúdos era muito semelhante nas duas escolas. As grandes diferenças entre elas residia na qualidade mais elevada das instalações e equipamentos da EB 2,3 de Cadaval, o que proporcionava uma melhor abordagem e gestão do programa, para além de que na EB 2,3 da Torre não existe natação pelas limitações das instalações, e, em Cadaval, esse projeto abrangia todas as

turmas de todos os anos em, pelo menos, um dos períodos letivos de cada ano escolar – embora, na minha opinião, fosse um peso demasiado para essa área do currículo.

Similarmente, as modalidades do atletismo estão largamente condicionadas na EB 2,3 da Torre, já que não existem espaços onde seja possível lecionar a maioria das disciplinas, ficando o grupo limitado ao salto em altura e a alguns jogos que permitam dar uma visão global da modalidade sem que se efetive em prática formal. Algumas turmas, quando o seu horário lhes possibilita, por não existirem muitas turmas em simultâneo, conseguem fazer lançamento de alguns engenhos concebidos para interiores e uma curta corrida de velocidade e de barreiras. Com alguma criatividade, consegue-se ainda simular atividades semelhantes ao salto em comprimentos e triplo salto.

A condição física era uma preocupação em ambas as escolas. Uma bateria de testes de condição física específica da escola era o método usado em Cadaval, enquanto na Torre, é usada uma bateria de testes associada a um projeto regional com o fim da caracterização da população estudantil. A condição física, em ambas as escolas, era transversal a todas as turmas, anos e períodos.

O voleibol era a modalidade desportiva da EB 2,3 de Cadaval. A presença do nosso grande colega Daniel Carinhas na escola e a dedicação da sua vida ao voleibol escolar, e não só, assim o ditava. A construção da piscina municipal abriu outras possibilidades tendo a escola apostado também no ensino da natação. Na EB 2,3 da Torre, embora o futebol seja bastante querido por todos os alunos, não fosse a Madeira a terra de Cristiano Ronaldo, pelas suas tradições locais, o ténis de mesa é o desporto rei de Câmara de Lobos e a escola mantém essa aposta.

3.1.5. Plano de turma

Desenho o plano de turma com base na avaliação inicial, tendo em consideração as matérias definidas, embora condicionado pelos espaços disponíveis para cada um dos tempos letivos em que as aulas irão decorrer, mantendo no horizonte os objetivos a perseguir para cada ano de escolaridade.

Nos anos a que respeita este relatório, coincidiram a transversalidade do desenvolvimento das capacidades físicas e coordenativas, das atividades rítmicas expressivas e a introdução à dança. Nos anos de lecionação na EB 2,3 de Cadaval,

estas atividades tinham uma intervenção mais clara e específica e constavam na seleção de atividades efetuada pelo grupo de Educação Física. Na EB 2,3 da Torre, devido a condicionamentos relacionados com as instalações, materiais e de ordem social, em que ainda perdura o princípio de que “dança é para as meninas”, tem sido difícil abordá-la como uma atividade do plano de escola.

Assim, porque considero conteúdos importantes para a formação do aluno como pessoa, enquanto se aguarda a evolução cultural e social desta comunidade, os conteúdos das atividades rítmicas expressivas deverão continuar reduzidos a movimentações, deslocamentos e alguns jogos, como a movimentação em espelho e inversa, os deslocamentos a ritmo próprio definido pelo professor, entre outras.

As restantes modalidades são trabalhadas num planeamento misto onde se sobrepõe o trabalho por etapas. Apesar disso, e porque a investigação e procura de formas diferentes de atuar têm sido uma constante na minha vida profissional, no último ano letivo, com a minha direção de turma, esboçou-se algo do género do Modelo de Educação Desportiva (MED), de Siedentop (1994), embora com algumas limitações e adaptações.

Segundo (Coelho, 2011), *o MED surge como tentativa de resposta ao pouco entusiasmo observado nas aulas de Educação Física. Currículos com multiactividades, poucas aulas para ensinar os muitos conteúdos, declinam em estagnação, pouca produtividade e aprendizagens pouco consequentes.*

Siedentop (cit. In. Coelho, 2011) procura com este modelo, fundamentado na lógica do desporto federado, proporcionar experiências desportivas autênticas durante as aulas numa perspetiva em que a inclusão se assume como uma característica estruturante para rapazes e raparigas mais ou menos hábeis, baseando-se em 3 eixos centrais:

- Competência desportiva;
- Literacia desportiva;
- Entusiasmo pelo desporto.

Não me querendo prender com pormenores do modelo, já que não pretende ser o tema deste trabalho, no caso da turma da EB 2,3 da Torre, foram formadas 5 equipas de trabalho, com 5 alunos cada e que se mantiveram ao longo da “época desportiva” de

cada uma das modalidades desportivas coletivas abordadas – jogos pré-desportivos (jogo do mata), basquetebol e voleibol (ambas em jogo reduzido e limitado).

Estabeleceram-se os períodos de formação, treino, competição e evento culminante, de acordo com o modelo. Os alunos assumiram a figura de atletas e árbitros, mas não o papel de treinadores, função que foi desempenhada pelo professor para todas as equipas. Contudo, a existência do capitão de equipa permitiu a existência de orientação interna da equipa nos momentos de competição.

Com os resultados desta experiência nos 1.º e 2.º períodos letivos, no 3.º período procedi a algumas alterações na metodologia. No caso das atividades individuais, apenas na ginástica foi desenvolvido, embora o trabalho tivesse sido individual pelas próprias características da modalidade.

Neste 3.º período, sentiu-se a falta de orientação. Os alunos enquanto sob processo de treino com o professor, mantinham-se no caminho definido, no entanto, quando o treino foi deixado ao seu empenho individual, os alunos menos concentrados e com menos sentido de responsabilidade acabaram por se dispersar. No momento culminante, foram notórias as dificuldades, quer na sua prestação como atletas, quer como árbitros (júris, neste caso).

Para além disso, os alunos foram estimulados a conhecer atletas de alto nível das respetivas modalidades, principalmente internacionais, através da sua referência na sala de aula e promoção da sua pesquisa e troca de correio electrónico com o professor.

Julgo que a experiência foi bastante estimulante para os alunos. Pelo menos, para mim foi. Esta experimentação permitiu refletir, ponderar, ajustar e repetir com os ajustes resultantes das aprendizagens.

3.1.6. Intervenção na aula

O plano diário de trabalho (plano de aula) é uma peça fundamental do planeamento. Nele, o professor reflete acerca das suas opções relativamente aos conteúdos a instruir e à organização da aula.

Para Siedentop (1998, cit In. Poim, 2011), as quatro dimensões do processo ensino aprendizagem estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer episódio de ensino: Instrução, Gestão, Clima e Disciplina.

3.1.6.1. Dimensão Instrução

Nesta dimensão, considero que a garantia de uma boa instrução na sala de aula, tem passado por tentar consumir o menor tempo possível nos episódios de informação, utilizando o questionamento como método de ensino, garantindo a pertinência e qualidade da informação, a frequência e pertinência do *feedback* pedagógico, o acompanhamento da prática após *feedback*, o aumento da quantidade de *feedback* positivo em detrimento do *feedback* negativo, o apoiar ativamente a prática dos alunos, utilizando-os, por vezes, como agentes de ensino e, na garantia de uma boa finalização da aula, com conclusão, revisão da matéria, avaliação e encaminhamento para os conteúdos a abordar na sessão seguinte.

No que respeita à garantia de uma boa instrução, há muito que opto por estar sempre antes da hora de entrada no espaço onde irá decorrer a aula. Dessa forma, pretendo envolver-me com o próprio espaço, em todas as suas dimensões – os sons, os cheiros, a temperatura, entre outros. Dessa forma, acabo por rentabilizar a hora de entrada dos alunos, já que, em ambas as escolas, a entrada dos alunos nas instalações desportivas só é permitida após a chegada do professor, começando, prontamente a rentabilizar o tempo disponível para a aula.

A reunião inicia-se sempre mais cedo do que as restantes turmas, factor que me tem possibilitado fazê-la sem grandes ruídos ou interferências, o que é comum quando existem turmas em espaços contíguos. E, de imediato, dou seguimento ao período de aquecimento, culminando-o, na maioria das vezes, praticamente, no final da reunião inicial das demais turmas. Com esta estratégia, tenho notado uma maior rentabilidade do tempo de aula, para além de que esta familiarização antecipada com o espaço faz-me sentir, mais ligeiramente, em pleno funcionamento.

Para que a informação seja mais eficaz e rápida, por norma, organizo os alunos em pequenas equipas que, consoante a atividade a desenvolver, se distribuem de acordo com a sinalização aprendida nas primeiras aulas de cada ano, ora em filas paralelas, em

estrela, em roda ou alinhados lado a lado. Distribuições essas que usualmente utilizo no final da aula para a conclusão e revisão da matéria, onde o questionamento direto me permite obter informações acerca do alcance das aprendizagens e o encaminhamento para os conteúdos a abordar na sessão seguinte.

Ao logo da sessão, tenho procurado chegar à maioria dos alunos de forma a observar o seu desempenho e a dar *feedback* acerca da sua prestação. Talvez por trabalhar com idades mais baixas, o incentivo e o reforço positivo parecem sair-me de uma forma natural. O meu empenho para que os alunos consigam ultrapassar as suas dificuldades, bem como a motivação própria destas idades para a prática desportiva têm sido mecanismos facilitadores dessa tarefa. O interesse dos alunos num melhor desempenho acaba também por me forçar ao acompanhamento da sua prática após *feedback*, tendo ainda de dar uma resposta à sua prestação.

Para que possa atender à constante necessidade de atenção e respetivo *feedback* da maioria dos alunos em cada sessão, acabo por ser forçado, cada vez mais, a tornar a minha intervenção mais eficaz.

Também os líderes de cada uma das equipas de trabalho, que normalmente são escolhidos pela sua maior facilidade em cada uma das áreas de trabalho da aula de Educação Física, acabam por se tornar naturais agentes de ensino no seio do seu próprio grupo, facilitando assim o meu alcance a todos os alunos da turma.

3.1.6.2. Dimensão Gestão

Nesta dimensão, tenho tido uma preocupação permanente no estabelecimento e manutenção de sinais de organização para “atenção”, “começar”, “parar”, “transitar”, “organização em fila por ordem numérica”, “organização por grupos” e “reunião geral”. Dessa forma, tenho pretendido contribuir para a diminuição dos tempos de transição.

No que respeita à diminuição dos tempos em instrução, a organização e distribuição por grupos, tem-me permitido uma menor dispersão nos momentos de instrução geral e, os sinais de organização têm contribuído para uma paragem mais rápida e efetiva. Para além disso, tenho tentado ser sucinto nas minhas intervenções reduzindo ao mínimo a minha intervenção geral, particularizando depois, nos diferentes grupos de trabalho, o esclarecimento de dúvidas e reforço da instrução.

Com estes ganhos de tempo, tenho pretendido diminuir o tempo de espera, o que contribui também a organização em pequenos grupos distribuídos pelas tarefas propostas, no sentido de aumentar o tempo disponível para a prática e, consequentemente, o tempo de empenho motor dos alunos.

Procuro ainda reduzir o tempo e os episódios de gestão, criando rotinas de aula que vão sendo apreendidas pelos alunos ao longo do tempo baseadas também nos sinais de organização concebidos e treinados para o efeito.

Tem contribuído ainda, no sentido da rentabilização da gestão, o iniciar das aulas o mais rapidamente possível após o toque de entrada, usando as estratégias já descritas anteriormente e a prevenção de comportamento desvio, usando uma metodologia de início de aula assente na repetição consecutiva dos exercícios de aquecimento, numa organização rigorosa, com o devido espaçamento entre os alunos, com lugares perfeitamente definidos, assumindo assim o total controlo da aula logo no seu início.

No decorrer da aula, procuro controlar diversas atividades ao mesmo tempo, baseando esse controlo no “líder” de cada grupo, usando-o como agente de ensino e colaborador direto na organização e gestão do próprio grupo. Dessa forma, intervindo diretamente com eles, acabo por alcançar um maior controlo do grupo proporcionando a possibilidade de fornecer elevados níveis de *feedback* para cada uma das ações dos alunos, sem que me tenha de preocupar muito com as questões organizativas, de gestão ou de controlo do próprio grupo.

3.1.6.3. Dimensão Clima

Na dimensão clima, procuro transmitir e manter uma atitude positiva em relação às atividades desenvolvidas na sala de aula e, principalmente, no relacionamento interpessoal. Atitude que sempre estendo para fora do ambiente da sala, onde invisto muito tempo com os alunos, sobretudo nos intervalos, envolvendo-me nas atividades que eles desenvolvem nesses momentos. São ocasiões em que partilhamos situações e relacionamentos menos formais e diferentes daqueles que são criadas no espaço de aula.

Acredito que um bom relacionamento pessoal com os alunos e uma atitude positiva são fatores de sucesso para um bom clima de aula. Associando-se a um clima de encorajamento perante as dificuldades, a um proporcionar da prática com sucesso em

conjunto com um despertar de curiosidade para determinadas ações a desenvolver e até a exemplificação de alguns “truques”, que sempre temos para cada uma das atividades abordadas, acabam por criar o desejo de prosseguir na procura do aperfeiçoamento de gestos e ações, de contínuas sensações de satisfação e de cumplicidade entre alunos e professor.

Assim, a procura constante da credibilidade, consistência, atitude positiva, exigência, interação face a comportamentos mais significativos para o decurso da aula, a demonstração de entusiasmo, a procura da compreensão dos sentimentos dos alunos e das suas ideias, assistindo os seus princípios educativos, a forma de estar e de ser de cada um individualmente, no seio da equipa, e da própria turma, tem sido uma preocupação constante no trabalho que tenho desenvolvido.

Simultaneamente, o recurso ao exemplo na demonstração não só dos “truques” das atividades que guardo em mim, mas também na exigência de comportamentos baseados em valores e padrões éticos explícitos, aceitando e fazendo aceitar as consequências dos compromissos assumidos e das decisões tomadas, procurando espelhar e promover o mesmo tipo de comportamento nas atitudes nos alunos, tem sido o mote da minha intervenção pedagógica mais abrangente, onde o sentido de justiça e lealdade dos alunos destas faixas etárias se enquadra e identifica, procurando assim conquistar espaço na sua educação e maturação.

Este padrão tem obtido resultados significativos no ambiente da sala de aula, proporcionando aprendizagens agradáveis e relações mais efetivas e duradouras entre os alunos e deles para comigo, ultrapassando, muitas vezes, os limites da sala de aula e até, por vezes, da própria escola, furando barreiras do tempo, estendendo-se ao longo dos anos, mesmo após afastamento físico.

3.1.6.4. Dimensão Disciplina

Nesta dimensão tão associada às anteriores, contudo bastante condicionada pelos próprios alunos, pelas suas origens sociais, pelos processos educativos, entre outros, e até pelo próprio professor/pessoa, pois o relacionamento humano também existe na sala de aula e o professor, apesar de técnico, não poderá isentar, por completo e em todas as ocasiões, a sua existência como ser social e emocional que é.

Assim, tenho procurado estabelecer uma diferença clara entre comportamentos apropriados e inapropriados, aceitáveis e inaceitáveis, chamando à atenção sempre que necessário, tentando transmitir coerência, justiça, consistência e pertinência nas repreensões e penalizações.

Analogamente, tenho tentado levar os alunos à tomada de consciência e posterior responsabilidade das suas ações, forçando-os à reflexão acerca das suas atitudes e das atitudes dos outros, parando, quando necessário, a atividade a decorrer, na procura da educação do aluno como pessoa acima da sua educação física. Por vezes, quando necessário mais tempo e uma conversa mais pessoal, tenho acabado por usar o final da aula para, individualmente, proceder a conversas um pouco mais profundas, tentando encontrar a origem dos atos e procurando contribuir para um maior equilíbrio onde, por vezes, ele é claramente deficiente.

O origem social dos alunos da EB 2, 3 da Torre e, conseqüentemente a sua educação, obrigam a uma maior intervenção na área disciplinar, aliás, muito debatida na escola e com medidas específicas em ação. Olhando pelo prisma dessa realidade, poderíamos quase que desprezar, por completo, a intervenção, em âmbito disciplinar, nas aulas de Educação Física na EB 2,3 de Cadaval.

Poderei até mesmo afirmar que, com determinadas turmas da EB 2,3 da Torre e em determinados momentos, todo o contexto teórico de organização, planeamento e gestão passa para um plano completamente secundário, com a necessidade única e exclusiva de intervenção ao nível disciplinar. Nestas situações, a necessidade de manter o diálogo é importante, contudo, sem pensarem em repercussões, sanções ou más educações, alguns alunos entram numa espiral de violência verbal, com a qual é urgente lidar.

Por vezes, surge-me a pergunta: “Será que alguém tem noção daquilo a que uma pessoa/professor se sujeita?”. Sim! Vimos notícias na comunicação social acerca de violência com professores. Todos conhecem casos com que, julgo eu, a maioria parece não se identificar e que até atribui uma cota parte de culpa à ação do próprio professor, ou isto ou aquilo. Todavia, já assisti a situações que me deixaram completamente perplexo, em que não consegui atribuir grande culpa à ação do professor em causa e em que este se viu envolvido de uma violência indiscreta para um ambiente educativo dos dias de hoje.

A evolução das medidas pedagógicas ao alcance do professor parece desadequada do contexto da EB 2,3 da Torre. Com certeza, existirão outras escolas com contexto semelhante, que caracterizo como de baixo nível cultural e social, fazendo persistir a natureza violenta do ser humano. Locais onde a socialização se encontra em desenvolvimento e onde os valores da violência ainda imperam.

Logicamente, a escola acaba por falar uma linguagem imperceptível para muitos dos alunos. Uma linguagem que eles não conseguem ajustar ao seu meio, à sua realidade. Nesse conflito, acabam por resultar ações difíceis de conjugar com a função educativa, os conteúdos definidos e uma escola igual para todos.

É nestas situações que a autonomia das escolas extensível à sua autonomia curricular e de organização se imporia de forma a possibilitar igualdade de oportunidades para esta população. Só com uma resposta educativa específica, longe dos conteúdos teóricos definidos, com uma organização própria assente na responsabilidade, na entreajuda, na valorização do desenvolvimento sócio-afetivo, onde o trabalho mais manual se poderia sobrepor ao ritmo académico teórico, poderia ser uma solução para os problemas disciplinares da EB 2,3 da Torre.

3.1.7. Desenvolvimento sócio-afetivo na sala de aula

Alguns autores têm refletido sobre o desenvolvimento sócio-afetivo na sala aula, considerando esse domínio de elevada importância já que a própria educação terá como finalidade a socialização de crianças e jovens num contexto de desenvolvimento de atitudes, de valores e de comportamentos ajustados (Rosado, s/ data).

Logo, ainda segundo Rosado (s/ data), um dos objetivos fundamentais da Educação Física, partilhado, aliás, com as outras disciplinas curriculares, é o da facilitação do desenvolvimento sócio-afetivo.

Também essa tem sido uma preocupação da minha intervenção na escola. Contudo, reconhecendo a forma subjetiva como, na maioria das circunstâncias, é avaliada e o peso que lhe é atribuída, e que tenho vindo a defender, e até a ampliar, ao longo do tempo, não se coaduna com a postura de rigor e correção por onde tenho pautado a minha conduta profissional no que respeita à avaliação.

A inclusão nesta área de aspetos relacionados com higiene pessoal e a presença na aula com equipamento desportivo, como é considerado em algumas escolas, não me convence. No entanto, considerando a sua importância e não havendo outro domínio onde pareçam encaixar-se melhor, acabam por acompanhar parâmetros como cooperação, relacionamento interpessoal, espírito desportivo, atitudes, entre outros. Parâmetros de difícil, senão impossível, contabilização e até efetiva conclusão acerca deles, e que acabam por ser avaliados numa perspetiva muito pessoal do professor, como tal, de forma muito diferente de um professor para o outro e, consequentemente, fora de rigor matemático.

Não se pretende aqui tecer qualquer consideração acerca da intensão dessa perspetiva, mas sim registar as interligações em que penetra com os seus próprios valores, a sua educação, a sua formação, as vertentes da sua dimensão ética profissional, resultando num emaranhado de ligações que acabam por estabelecer a conclusão do processo avaliativo. Também a dimensão pessoal do aluno, o contexto pedagógico em que o processo de interação se estabelece e o seu extravasamento para fora desse mesmo contexto, estendendo-se por vezes ao próprio contexto social e familiar, condiciona a forma como o professor avalia a situação.

Apesar de todas essas dificuldades, normalmente, a opinião dos diferentes professores sobre a dimensão sócio-afetiva de um determinado aluno é semelhante, o que poderá conduzir a uma tranquilidade do próprio juízo que se estabelece, apesar das dificuldades de sistematização do processo de avaliação desse domínio. As situações em que tal não acontece são menores, contudo, existentes, principalmente quando não estamos perante extremos. Como tal, é de ter em consideração.

Apesar de toda esta importância, já que, na maioria dos grupos de Educação Física este domínio alcança percentagens na ordem de ponderação de 30 a 50% da nota final, quando não superiores, o planeamento desse domínio é praticamente inexistente, considerando-se subjacente a todo o processo educativo. Logo, muito interligado com a personalidade do professor, nos inúmeros aspetos verificados atrás; do aluno, na medida em que como ser que é, embora menor, também transporta uma história de vida, e da personalidade da própria turma, quando, em conjunto, os alunos assumem um comportamento, uma dinâmica, uma forma de pensar e de agir que não é comum a nenhum deles individualmente.

Como Rosado (s/ data), refere, *a evidência do ensino diz-nos que uma parte significativa dos esforços neste sentido são pouco sistematizados, pouco planeados, correspondendo a uma preocupação marginal dos professores, a intervenções centradas em momentos particulares das sessões, correspondendo a uma forma de currículo oculto.*

4.1.8. O currículo oculto

Ribeiro (1990, cit. In. Brandão, 2010) define currículo oculto como contendo dois aspetos, por um lado as práticas e processos educativos que induzem resultados na aprendizagem, não explicitamente visados nos planos e programas de ensino; por outro, refere-se aos efeitos secundários que a educação escolar parece favorecer, como sendo uma espécie de sobre produto do currículo formal, respeitante sobretudo, à aquisição de valores, atitudes, processos de socialização, de formação moral, entre outros.

Bain (1975, cit. In. Brandão, 2010) refere que o currículo oculto compreende os valores que o professor não planeia mas que são transmitidos, através do clima de aprendizagem e do processo de ensino aprendizagem; continuando, Dodds (1985, cit. In. Brandão, 2010) acrescenta que se referem a mensagens tácitas, silenciosas, à linguagem escrita e falada, às normas e valores que se transmitem.

Entendendo o currículo oculto como contendo os principais conteúdos a veicular pela educação, logo, pela escola, logo, também pela Educação Física, consequentemente, pelo professor, a minha sala de aula tem vindo a ser uma verdadeira máquina de trabalho nesse sentido. A transmissão de exemplos, atitudes de respeito individual, a procura da correção, da justiça e de muitos outros valores éticos pessoais e sociais tem sido a minha principal e constante preocupação ao longo dos últimos anos.

Mas, neste domínio, não é suficiente o trabalho na sala de aula. É necessário, efetivamente, ser assim na escola, no dia a dia. Romper com formas de estar e, por vezes, estar desenquadrado do contexto.

Quando, na escola, os serviços são comuns aos alunos e professores, mantive-me na fila e não usufrui da prioridade do atendimento. Essa atitude já me custou muito tempo despendido. Os alunos sempre me disseram que poderia passar à frente pois tinha prioridade, outros professores chegavam e passavam à frente, dos discentes e de mim, que também estava na fila. Mas sempre acreditei no respeito pelo aguardar pela

sua vez para usufruir de um serviço, independentemente da função desempenhada na escola. À boca baixa, ouvia os alunos comentarem que eu era o único professor que respeitava a fila. Questiona-se o efeito dessa atitude no desenvolvimento dos alunos como pessoas. É uma pequena gota que não faz o oceano, mas aquela que está ao meu alcance.

Também a minha opção em frequentar os recreios, em me envolver nas atividades de tempos livres dos alunos, de conversar com eles acerca dos mais variados temas, conseguindo aproximar-me deles, tem-me permitido uma melhor intervenção na correção das suas atitudes e ações.

O desporto, onde reina o trabalho constante e persistente, o espírito de sacrifício, a competitividade, o espírito de equipa, o respeito por si e pelos outros, tornou-se na minha ferramenta para o desenvolvimento e transmissão de valores e atitudes. De educar.

Os resultados não são contabilizáveis, tal como os conteúdos do currículo oculto não são programáveis. Restando-me a esperança de que a humilde contribuição de cada um de nós seja suficiente para a construção de uma sociedade melhor. E, quando isso não o for, ficar-me-á a tranquilidade de ter feito tudo aquilo que está ao meu alcance.

3.1.9. Avaliação

O ato de avaliar consiste em fundamentar, clarificar, negociar e legitimar a informação recolhida.

Machado, E. (2011, cit. In. Mendes, Clemente, Rocha e Damásio, s/ data)

Desde o primeiro momento que, como resultado da realização da planificação e após observação, surge a avaliação. Inicialmente diagnóstico, depois formativa e, por fim, sumativa. Era esta a estrutura do processo avaliativo comum a ambas as escolas. Uma avaliação inicial transversal a todos os conteúdos, no início do ano, de forma a rentabilizar algum tempo, seguindo-se a avaliação formativa no decorrer das aulas e a sumativa no final dos temas e/ou período letivo.

Contudo, no caso dos professores que planeavam por blocos, julgo que essa não seria a melhor prática já que a evolução do discente ao longo do ano e as suas aquisições progressivas, iriam condicionar o seu estado inicial, no momento em que

fossem iniciados conteúdos num terceiro período letivo, por exemplo. No entanto, o trabalho não é efetuado em vão, já que, dessa forma, o professor pode considerar, com melhor exatidão, o número de aulas que vai ter de dedicar a essa atividade.

Mas, no meu caso, estabelecia essa diferença. No caso das atividades a desenvolver por blocos, devido a algum constrangimento dos espaços, a avaliação inicial era efetuada no início do bloco. Claro que, sendo um condicionamento externo às necessidades dos alunos, não me preocupava por demais com o número de aulas, pois ele era estabelecido pelo próprio condicionamento em causa.

No que respeita à avaliação formativa, decorria ao longo das aulas. No caso de Cadaval, algumas vezes numa perspetiva entre pares, o que proporcionava uma visão diferente do aluno para com a atividade. No caso da Torre, o relacionamento interpessoal dos alunos não o permitia, pelo que me competia exclusivamente a mim.

Em ambas as escolas, a avaliação sumativa era estabelecida no final de uma determinada temática e/ou período letivo. Tal como para a avaliação formativa, também a avaliação sumativa era promovida entre pares em Cadaval e reservada apenas para mim na Torre.

Em ambas as escolas, era estabelecida uma fórmula de cálculo para obter a nota final, onde eram considerados três domínios: psicomotor, cognitivo e sócio afetivo. No caso do segundo ciclo, e em ambas as escolas, a percentagem dominante caía sobre os domínios psicomotor e sócio afetivo. Em Cadaval, tinham pesos iguais (40% cada um), na Torre, ao domínio psicomotor competia 50% da nota total e ao sócio afetivo 35%. O domínio cognitivo ficava em segundo plano com 20% em Cadaval e 15% na Torre.

Não querendo estender-me muito sobre este assunto, independentemente do argumento de que a nossa disciplina é essencialmente motora, que não concordo, defendo uma igualdade de peso nestes três domínios. A Educação Física é a única disciplina do currículo com a possibilidade de avaliar o aluno no seu todo. Reduzi-la a uma atividade essencialmente motora é até discriminatório. Logo, 33,3% a cada um dos domínios estaria bem.

Apesar disso, considero um bom argumento que, concebendo a escola como um todo, os alunos são avaliados na área cognitiva em outras disciplinas, assim, a sua área

motora fica ao critério da Educação Física, considerando ainda o domínio sócio afetivo transversal.

Contudo, se isso fosse uma realidade, então as disciplinas da área cognitiva deveriam ser reduzidas e trocadas por disciplinas de áreas artísticas associadas ao hemisfério direito, já que as associadas ao hemisfério esquerdo são tantas que só podem causar um enorme desequilíbrio no aluno enquanto pessoa. Para além disso, a avaliação do aluno seria algo global em que cada uma das disciplinas se concentraria naquilo que é a sua função e, no final, contribuiria com a sua avaliação para o tal todo. Também o domínio cognitivo da Educação Física seria reduzido a zero (0%).

Ora, a meu ver é apenas um argumento de dispersão. Na realidade, cada disciplina trabalha individualmente na escola, concorrendo para uma educação global do aluno, como resultado da soma de diversas partes. Logo, cada um olha por si.

Neste sentido, e sabendo das enormes vantagens que a Educação Física tem, façamos o nosso trabalho de forma completa. Não prejudiquemos os alunos cuja genética não lhes foi favorável e, quer tenham vontade ou não, nunca farão um rolamento à frente ou um apoio facial invertido, por mais empenho que coloquem nesse assunto. Não beneficiemos os alunos fisicamente sobredotados que não distinguem uma linha de meio campo de uma linha de fundo.

Considerando que os três domínios enunciados, abrangem as diferentes vertentes a avaliar no aluno, então estabeleçamos equidade na sua avaliação. Pesos iguais para os diferentes domínios. Desta forma, também o “grande e gordo”, o “físico e fraco”, o “inteligente mas descoordenado” têm espaço nas boas notas da Educação Física e, o mais importante de tudo, na educação que devemos promover. Integram em si a prática da atividade física como promotora de saúde e de bem estar, longe dos estereótipos atléticos da competição onde, como é normal, só indivíduos extraordinárias podem concorrer. Mas, não é assim em todas as áreas? Ou qualquer um pode vir a ser prémio Nobel da Medicina? Claro que não. Contudo, pode saber o suficiente para ser um bom médico de família.

3.2. Intervenção na escola

Para além da lecionação diária, outras áreas têm sido por mim tocadas em cada uma das escolas em causa neste trabalho. Assim, a dinamização de projetos ao longo destes anos tem-me permitido chegar a pontos difíceis de atingir na atividade diária, alcançar novas vivências, prestações e outras formas de estar na escola.

3.2.1. Dinamização de projetos

Sempre que tenho estado em escolas, acabo por, mais tarde ou mais cedo, me envolver num qualquer projeto diferente em que o desafio possa superar o trabalho regular do dia a dia da minha atividade profissional.

A EB 2,3 da Torre é a única escola em que, para além do projeto do desporto escolar, tal ainda não aconteceu. No entanto, esse mesmo projeto assume alguns contornos especiais, já que é necessário sair da escola, deslocar-se ao centro da cidade, usar instalações do clube local, uma vez que a atividade decorre no mar e é necessário estabelecer relações de gestão com diversas entidades para o adequado funcionamento da atividade. Um certo número de pormenores que o afasta de uma modalidade regular praticada semanalmente no ginásio escolar.

Já na EB 2,3 de Cadaval, a situação foi bastante diferente. A necessidade de um professor ligado à natação num momento em que as piscinas municipais estavam em funcionamento e disponíveis para a escola utilizar, acabou por ser o mote para que as duas escolas que estavam “paredes meias” com a piscina, se organizassem e passassem a usufruir desse equipamento desportivo.

3.2.1.1. Nata o na escola

Este projeto levou-me, no primeiro ano,   cria o de uma unidade didática de nata o para todos os alunos do 2.  e 3.  ciclos, seguindo-se depois da sua aplica o. Os três períodos letivos eram ocupados, distintamente, pelos 5.  ano, 6.  ano e 3.  ciclo.

No período que lhes era destinado, cada grupo tinha, semanalmente, a aula de dois tempos de Educação Física dedicada ao ensino da natação nas suas diversas vertentes, face à heterogeneidade dos alunos.

3.2.1.2. Alunos com deficiência

Tendo ficado com as “rédeas” da natação na EB 2,3 de Cadaval e numa associação de ideias com o órgão de gestão, acabámos por iniciar uma experiência pedagógica de recuperação física e integração social, através da prática de atividade física, principalmente natação, de uma aluna com deficiência mental.

A menina tinha 10 anos e, por incrível que me tivesse parecido na altura, tinha estado no jardim de infância até aí. O seu desenvolvimento cognitivo era descrito como mínimo, tal como o seu desenvolvimento motor. Não falava de forma perceptível, babava-se muito e as suas extremidades, mãos e pés, estavam encurvadas para si. A sua cabeça não se endireitava, o seu olhar estava sempre dirigido para o chão e só andava com apoio de outra pessoa, mesmo assim, em desequilíbrio e com bastante dificuldade.

Perante tal desafio, muito acima do que tinha suposto antes de a conhecer, depressa reuni literatura, dado que não possuía grande experiência nesta área, e lancei mão ao trabalho com tudo aquilo que podia.

Devo dizer, que foi, eventualmente, o trabalho mais gratificante com que me deparei em toda a minha vida profissional. Nos primeiros tempos, tudo era uma grande dificuldade, desde as coisas mais elementares como a deslocação, a comunicação, o trocar de roupa, vestir o fato de banho, secar no final da aula, etc. Havia uma funcionária destacada a tempo integral, exclusivamente, para acompanhar a discente.

Com o tempo, tal como um botão de rosa que se abre, a nova menina foi-nos desvendada e, no final do segundo período de trabalho intensivo, todos nós estávamos maravilhados com a mudança que se processou. No final do ano letivo, assim que a via, ouvia a sua voz: “Paulo”, recebia um enorme sorriso e um abraço. Mais do que isso, passou a andar apenas com apoio ligeiro, a cabeça levantou e adquiriu um olhar quase natural.

Provavelmente, perante tal sucesso, no ano seguinte, foi-me proposto elaborar um plano de trabalho específico para alunos com dificuldades específicas de aprendizagem, com limitações motoras e cognitivas. Claro que alertei para o facto de que não me interpretassem como “obreiro de milagres”, pois nunca tive muito jeito para santo, e os resultados alcançados no ano anterior eram consequência de múltiplas ações, factores e intervenções e não apenas da minha parte.

O certo é que, ao longo do segundo ano de trabalho com a menina, os ganhos tornaram-se exponenciais, a evolução era quase semanal, para não dizer diária. Apostei na conquista da autonomia do andar e, no segundo período, já jogávamos à apanhada, fazíamos corridas pelas rampas da escola, saltávamos e ríamos e todas as pessoas da escola, inclusive eu, estavam boquiabertas. A linguagem começou a desenvolver-se mais aceleradamente e a interação social começou a estabelecer-se. A próxima conquista física seriam as escadas.

Entretanto, o trabalho com os restantes alunos também se foi desenvolvendo, conquanto, muito longe dos ganhos individuais adquiridos pela menina. Claro que as situações eram, também, muito diferentes e contextualizadas de forma diferente.

“O investimento, aos mais diversos níveis, colocado na menina supera o limite do razoável”. “A escola superou a sua função social”. “É insustentável manter projetos destes”. Serão estes os tipos de comentários de qualquer gestor? Os custos da instituição ultrapassam largamente os seus proveitos.

Eventualmente, a escola na mão de credenciados e reconhecidos processos de gestão seria outro tipo de escola. Aquela em que intervenções deste género não seriam possíveis, em que tal criança ficaria vetada ao abandono, ao definhar progressivo, a uma seleção natural do mais apto.

Eventualmente, existirão outros serviços vocacionados para estas situações. Até porque o 71.º artigo da Constituição da República Portuguesa prevê a proteção dos cidadãos portadores de deficiência. Desta forma, será que a escola precisaria ter-se preocupado com esta situação?

Eventualmente, a solução para esta menina poderia ter sido outra. Tal como o seu caminho. No entanto, o tempo foi passando sem que qualquer solução lhe fosse proporcionada, sem que a preocupação de alguém a integrasse física e socialmente. Foi

o órgão de gestão da EB 2,3 de Cadaval, com a sua sensibilidade de professor e com as técnicas de gestão que foi construindo ao longo do tempo, que lhe proporcionou abrir uma nova porta que acabou por lhe desvendar um mundo novo. Tive a sorte e a felicidade de fazer parte desse projeto e de a ter acompanhado nos primeiros passos desse novo mundo.

3.2.1.3.Desporto escolar

No programa do desporto escolar 2009-2013, podemos ler a visão que lhe está subjacente:

Proporcionar a todos os alunos o acesso à prática de atividade física e desportiva como contributo essencial para a formação integral dos jovens e para o desenvolvimento desportivo nacional.

A atividade do desporto escolar tem sido alvo de inúmeras diretrizes e críticas, por vezes até contraditórias. Desde a limitação da atividade para alunos não federados, às questões associadas à excessiva competitividade demonstrada pelos professores responsáveis, até à extinção da atividade. Já se viu de tudo ao longo da sua existência.

Segundo Valdano (2002, cit. In. Silva, 2006), o desporto é um veículo perfeito para a educação, pois gera nas crianças uma grande excitação e prazer, tornando-as permeáveis a qualquer tipo de mensagem. Neste sentido, as potencialidades pedagógicas do desporto escolar são tais, que a sua importância na educação das nossas crianças não pode ser negligenciada.

Apesar disso, facilmente se observam os recursos que são necessários para manter em funcionamento um projeto desta envergadura. No continente, esses recursos, sobretudo os humanos, vieram a decrescer de forma clara. A estrutura foi-se aligeirando ao ponto de um coordenador entregar os quadros competitivos das modalidades ao grupo de professores que desenvolvem essa modalidade em cada uma das escolas de determinada região e deixar que “a coisa vá correndo”. No final, apuram-se os resultados e logo se segue para a etapa regional ou nacional.

Na Região Autónoma da Madeira existe um gabinete do desporto escolar, estrutura complexa em todas as suas vertentes, um técnico para cada modalidade, que

organiza o quadro competitivo regional e desenvolve algumas ações de formação, um espaço próprio, um diretor e apenas mais um isto e aquilo, nada demais...

Julgo que a grande dificuldade do desporto escolar é o mesmo de todo o sistema desportivo: os transportes frequentes para as competições. Os recursos financeiros subjacentes a essas deslocações é demasiado elevado para ser suportado por qualquer estrutura. Contudo, sem essas deslocações, logo, sem quadro competitivo regular, acaba por cair por terra a razão da sua existência. Os alunos treinam durante todo o ano para a atividade interna? Não me parece ser suficiente, nem motivador, nem sequer o objetivo delineado para este projeto.

Ainda, acabamos todos, porque todos ganhamos com o sistema, por fingir que o desporto escolar funciona. Os professores por causa das horas, os coordenadores de escola por causa das horas, os coordenadores de modalidade por causa das horas, os coordenadores regionais, os diretores e mais este e aquele, por causa das horas. Ora, as horas movem um projeto que não cumpre os seus objetivos.

Contudo, como a culpa de não haver capacidade financeira para os transportes não cabe a nenhum coordenador de equipa, de escola, regional ou o que quer que seja, todos continuam a fingir que fazem o seu trabalho e, na realidade, fazem-no mesmo. Planeiam ações, quadros competitivos, promovem reuniões entre os coordenadores de escola e de equipa, coisas que implicam investimento financeiro e pessoal de cada um, deles e de nós, que fazemos parte do sistema e que, por isso, contribuímos para qualquer coisa. Mas, coisa essa, que deveria ser o desporto escolar. Contudo, nisso não resulta grande coisa, já que, quando se chega ao momento da execução da atividade competitiva, a impossibilidade de arranjar transportes regressa e, assim sendo, reduz-se o quadro competitivo a dois ou três eventos e continuamos todos a imaginar que existe desporto escolar.

Porém, não se julgue que tudo é perdido, porque não é. Muitas escolas, quer no continente quer na RAM, têm uma atividade interna regular e a funcionar bem, organizando torneios e promovendo atividades que só dessa forma chegam aos alunos. Depois, há passeios trimestrais, semestrais ou anuais onde o convívio desportivo entre os diferentes intervenientes é sempre salutar. Os alunos gostam bastante e, para muitos, é uma oportunidade única para a prática desportiva regular. Provavelmente, é desta forma que é também visto por muitos outros e, entre haver o que há e não haver nada,

pelo menos os alunos vão fazendo mais alguma coisa para além das aulas de Educação Física e vamos todos tendo horas para completar o horário.

A minha chegada à RAM deu-se numa altura em que o desporto escolar já deparava com algumas dificuldades, que se têm vindo a agravar ao longo destes três anos, e em que o mesmo já não era igual ao de outros tempos. Os quadros competitivos têm sido substancialmente reduzidos, tendo passado de uma periodicidade quase semanal, há alguns anos atrás, para uma média de dois eventos por período letivo, mais a tal Festa do Desporto Escolar. Apesar desses constrangimentos, ainda tem uma periodicidade superior àquela que, há quatro ou cinco anos atrás, tinha no continente, onde, em termos regionais existiam: o corta-mato escolar, o mega sprint e um ou dois encontros de CAE, seguindo-se depois para os regionais e os nacionais para cada modalidade.

Para além dos quadros competitivos das modalidades e da Festa do Desporto Escolar, na RAM existe ainda a Festa de Abertura do Desporto Escolar, evento completamente desconhecido no continente. Quando o presenciei pela primeira vez, fiquei boquiaberto com... com tudo! Organização, enquadramento, gestão, grandeza. Verdadeiramente impressionante. Consiste num grande espetáculo (à laia de abertura dos Jogos Olímpicos, obviamente que numa escala muito menor), protagonizado inteiramente pelos alunos das escolas, desde o 1.º ciclo até ao secundário, apoiados num determinado tema, no qual se apresenta um enorme festival de luz, cor e som. Esse espetáculo assinala a abertura das atividades de três dias, que se designam por Festa do Desporto Escolar, onde todos os núcleos do desporto escolar da região, das diversas modalidades desportivas, se confrontam num quadro competitivo único.

3.2.1.3.1. Projeto da escola

No que respeita ao desporto escolar, a realidade das duas escolas apresentadas neste relatório é bastante distinta ao nível das modalidades, mas com princípios de projeto semelhantes. No entanto, para estabelecer qualquer comparação típica deste tipo de situações, é necessário não esquecer o seu devido enquadramento no tempo político, económico e social, já que temos assistido a transformações muito significativas na gestão das escolas e do próprio sistema educativo no nosso país nos últimos anos.

Tanto na EB 2,3 da Torre como na EB 2,3 de Cadaval assistia-se a uma procura clara de atividades do desporto escolar por parte do grupo de Educação Física, uma vez que a existência de núcleos do desporto escolar implica horas para o grupo e, assim, a manutenção ou até mesmo o aumento do número de horários.

A procura das atividades de desporto escolar por parte dos alunos é também elevada em ambas as escolas, embora superior na escola da Torre, na qual se observa uma clara e superior aptidão dos alunos para a prática desportiva.

A promoção do voleibol na EB 2,3 de Cadaval passava por um conhecimento, encapotado, de que os alunos das equipas principais ficariam na escola para a frequência do 3.º ciclo e, quer por parte dos pais, quer dos alunos, que, por alguma razão, à partida, não tinham interesse em frequentar a Escola Secundária de Montejunto. A prática assídua e com resultados nas equipas de voleibol do desporto escolar funcionava como um passe de permanência na escola para além do 2.º ciclo.

Na EB 2,3 de Cadaval, era à natação a modalidade a que eu dedicava o meu empenho, em termos de desporto escolar. Tratava-se de uma atividade nova na escola devido à existência recente da piscina municipal. Foi necessário criar o grupo de raiz, que era maioritariamente feminino, embora com alguns bons alunos masculinos, desenvolver a atividade e o processo de treino.

Na EB 2,3 da Torre, a minha modalidade tem sido MDO – Multiactividades Desportivas de *Outdoor*, onde se inserem a canoagem (pratica-se sobretudo, caiaque polo), a escalada em parede artificial e a corrida de orientação.

Em ambas as escolas, o desporto escolar é bem visto pela comunidade escolar. Pais, alunos, funcionários, colegas e gestão apoiam e incentivam a participação da escola nas atividades desportivas.

Perante tal apoio social, admira-me que o projeto tenha falta de recursos, já que parece ser um bom argumento de campanha política.

3.2.1.3.2. Funcionamento

De acordo com a legislação em vigor, são atribuídas as horas a cada núcleo de desporto escolar para a sua atividade interna. Normalmente quatro tempos por

modalidade em cada equipa. Na maioria dos casos, funciona em dois períodos de dois tempos cada, em distintos dias da semana, embora no caso do MDO, perante a experiência dos dois anos anteriores, na Escola da Torre, experimentámos funcionar num único dia da semana.

A maioria das sessões são de canoagem e ocorrem fora da escola, nas instalações de um clube local. A logística associada à deslocação para o local e à natureza da própria atividade, levou-me a juntar os quatro tempos de uma semana numa única tarde. Desta forma, a sessão ganhou uma nova dimensão. A constante pressa e a expressão constante do “Vamos lá despachar!”, incutida frequentemente nas duas sessões semanais, foram trocadas pela tranquilidade e pela calma que permite a cada aluno usufruir de cada momento em que prepara a sua embarcação e o seu equipamento, ao seu ritmo. Respeitando assim, a velocidade e agilidade individual de cada aluno, permitindo que os mais rápidos continuem a ser rápidos, mas dando tempo aos mais lentos para que possam concluir as suas tarefas sem sobrepressão.

Na EB 2,3 de Cadaval o funcionamento do núcleo de natação era o tradicional – duas sessões semanais de dois tempos cada.

3.2.1.3.3. Resultados

No caso da EB 2,3 de Cadaval, na modalidade de natação, os resultados foram bastante bons e muitos alunos conseguiram prémios locais, em quase todos os escalões em que participaram, masculinos e femininos. Alguns ainda mostraram as suas qualidades em atividades regionais e nacionais, com alguns lugares de pódio nas primeiras.

Na EB 2,3 da Torre, o grupo tem tido diversos momentos de sucesso, principalmente através da equipa de caiaque polo de juvenis que tem conseguido, ora o primeiro, ora o segundo lugar regional ao longo destes três anos de atividade. Também na escalada e na corrida de orientação os resultados têm sido relevantes, tendo vindo a ser conquistadas diversas medalhas nos diferentes escalões, quer masculinos, quer femininos.

3.3. Cargos de gestão intermédia e integração na escola

Para quem vai mudando de escola com alguma regularidade, a integração em cada uma delas começa a ter alinhamentos comuns, por vezes repetitivos e cansativos. O desconhecimento das pessoas, da gestão, dos projetos, dos hábitos de trabalho, dos espaços, materiais, alunos, entre outros, obriga a um esforço suplementar.

A chegada a uma nova escola força uma abertura profissional, compreensão, capacidade de aceitação e discussão, paciência e vontade de integração. Só com este tipo de atitudes é possível ir criando um espírito de pertença que, sendo sempre progressivo e sensível, pode ser abalado por pequenas coisas.

O desempenho de funções de gestão intermédia acaba por contribuir para essa integração, já que, pela natureza do desempenho de determinadas funções, se promove a interação entre pares e com a comunidade.

3.3.1. Coordenação de departamento/ delegado de grupo

Numa altura em que se começaram a aglutinar grupos disciplinares que pouca ou nenhuma relação estabeleciam entre si, quer em termos de organização, planeamento ou gestão, em que os órgãos de gestão das escolas se viam divididos entre as ordens incoerentes que recebiam superiormente e a realidade que tão bem conheciam, o meu cargo de gestão intermédia como delegado do grupo de Educação Física da EB 2,3 de Cadaval, teria de ser extinto ou convertido, pois, o grupo passaria a pertencer ao Departamento de Expressões. Perderia a sua representação direta no Conselho Pedagógico e passaria a ser representado pelo coordenador do Departamento de Expressões, que poderia ser um indivíduo que não percebia coisa nenhuma de Educação Física, do seu funcionamento, das suas dificuldades ou necessidades, tal como o oposto poderia ocorrer, ou seja, um representante de Educação Física que não dominaria os conteúdos e interesses das restantes áreas de expressões.

Num país em que licenciados em Direito parecem poder gerir qualquer coisa, independentemente de perceberem ou não do assunto, o princípio passa pelo conceito de que para gerir nem é preciso perceber do assunto que se gere, mas sim de gestão. Assim, o princípio é estendido a tudo e a todos, e as áreas curriculares não foram exceção.

Contudo, na minha perspetiva, a Educação Física acabara de ser colocada de lado, no que diz respeito à sua importância na sociedade. Deixava de ser uma disciplina fundamental para passar a fazer parte do Departamento de Expressões. Nesse momento, senti o início do caminho para, mais tarde, poder vir a existir a opção entre atividade física e desenhar ou entre atividade física e serrar e pregar madeiras. Claro que rapidamente fui apelidado disto e daquilo pelos colegas. Mas, agora, passados alguns anos, que propostas já foram lançadas para a escola de amanhã? Teria sido uma premonição? Ou apenas a consciencialização da inconsciência dos nossos governantes?

Gastam-se recursos em campanhas contra a obesidade e a favor da necessidade de atividade física ao longo de toda a vida. Mas, começa-se a escolaridade sentando as crianças durante horas, em duras cadeiras de madeira, muradas entre um encosto e uma secretária num reduzido espaço de movimentação. Depois forçam-se a estar sossegadas e caladas. Mais tarde restringe-se um pouco mais a movimentação e obrigam-se a passar mais algum tempo sentados a fazer os trabalhos de casa e a estudar que a vida é difícil e é preciso estudar. Como se não chegasse, parece termos chegado ao tempo em que só faz Educação Física quem quer, por isso, a nota da disciplina nem contava para a média. Agora termina-se com a possibilidade de, dentro das expressões, que têm créditos específicos, poder decidir-se se é mais importante fazer Educação Física ou outra qualquer atividade artística, já que é tudo do mesmo e é preciso aumentar as horas das disciplinas que pregam os alunos às suas cadeiras.

A palavra de ordem do momento passou a ser Português e Matemática, tudo o resto é irrelevante. Ao ponto que chegou a nossa educação!

Sensibilidades políticas à parte e, continuando, na EB 2,3 de Cadaval passei a exercer o cargo de subcoordenador do Departamento de Expressões. Na realidade, nada se alterou. Apenas a designação e o acrescentar de mais umas reuniões sem sentido, que passaram a ter tantos participantes (cerca de vinte elementos), que até parecia outra coisa – enfim, o Departamento de Expressões.

Como parte das minhas funções de delegado de grupo de Educação Física ou subcoordenador do Departamento de Expressões, também tinha a coordenação pedagógica das Atividades de Extensão Curricular (AEC) do 1.º ciclo, na vertente da atividade física. Essa função levou-me ao “coração” das AEC, percorri as suas veias e passei a ter algumas ideias acerca da mente de quem escravizou jovens com sonhos de

virem a ser professores, mostrando-lhes uma parca cenoura traduzida em pretensão de tempo de serviço e uma utópica miragem de virem a ser professores, quando, por outro lado, alimentavam os gordos aproveitadores que sempre espreitam as oportunidades, dando-lhes a gestão dessas atividades.

Na EB 2,3 da Torre, até ao momento, não exerci cargo de delegado de grupo.

3.3.2. Direção de turma

Este é o cargo de gestão intermédia que exerci tanto em Cadaval como na Torre. Confesso que não era um cargo que me agradasse. Demasiado administrativo para o meu gosto. Porém, a excelência da coordenação dos diretores de turma na EB 2,3 da Torre, fez-me alterar a visão do cargo. E, neste momento, até gosto do cargo e da sua atividade. Permite-me ficar mais perto dos alunos e encarregados de educação, estabelecer com eles uma relação mais chegada e complementar da minha ação como professor.

Também o sistema informático de gestão de alunos usado na RAM, que é uma extraordinária ferramenta e que tem vindo a ser aperfeiçoada é, neste momento, uma mais valia para os diretores de turma. O trabalho administrativo, aborrecido com que convivi na EB 2,3 de Cadaval, foi agora substituído pela aplicação informática *Place* e por uma verdadeira coordenação, que deixa aos diretores de turma o seu trabalho efetivo, aliviando-os de todas as tarefas dispensáveis, repetitivas e, por vezes, sem impacto para o desempenho das suas funções.

3.3.3. Direção de instalações

O cargo de diretor de instalações foi uma novidade para mim, no segundo ano de lecionação na EB 2,3 da Torre. Ao contrário do funcionamento na EB 2,3 de Cadaval, onde o diretor de instalações apenas geria os materiais, nomeadamente, no controlo do inventário, manutenção, requisição e entrada de equipamentos, aqui, a todas essas funções, era acrescentada a distribuição e gestão dos espaços, logo, a elaboração do mapa de rotação de espaços, assunto que em Cadaval estava entregue ao delegado de grupo e que, neste caso, era eu que, ao exercer esse cargo, também o fazia.

A função não apresenta dificuldades de maior. Exige algum trabalho suplementar no início do ano, já que é necessário elaborar o mapa de rotação de espaços para todo o ano letivo, a tempo dos colegas poderem elaborar os seus planeamentos. Preferencialmente, antes do início das atividades letivas. Aparentemente simples, a tarefa acaba por se complicar no momento em que, após a distribuição dos horários, todos querem passar esta hora daqui para ali que me dá mais jeito, porque esta hora aqui não serve, talvez para acolá, mas preciso de falar primeiro com os alunos e, neste processo, o tempo vai passando até que todos tenham os seus horários completos. Seria mesmo algo simples pegar no conjunto de horários de Educação Física e fazer a distribuição dos espaços, mas, acaba por não ser.

Assim que é terminada a distribuição das turmas pelos espaços ao longo do ano letivo, surge a marcação dos horários das atividades do desporto escolar e um novo reboliço no mapa de distribuição dos espaços. Terminada essa fase, ajustes esporádicos ainda surgem ao longo do 1.º período, embora nada de especial.

No final do 1.º período, já tudo está em perfeito funcionamento e, nos 2.º e 3.º períodos, normalmente, não há grandes ajustes, passando o trabalho a estar mais relacionado com a gestão corrente dos materiais, funcionários e manutenção do funcionamento das instalações.

Tal como tudo, quando esta função é exercida num ambiente de cordialidade, entendimento e onde cada um desempenha a sua função, não existem grandes dificuldades e, quando existe alguma, ultrapassa-se com maior ou menor facilidade.

As grandes diferenças entre a forma como o cargo é desempenhado no continente e na RAM está relacionado com os tempos letivos de direito para exercer essa função e a quem reportar a função. No caso do continente, na altura, as instalações como parte integrante da escola e sob a sua gestão, disponibilizava dois tempos letivos para o delegado de material e mais dois para o delegado de grupo ou vice coordenador de departamento. Na RAM, as instalações desportivas não pertencem às escolas, mas à Direção Regional do Desporto e Juventude, pelo que existe outro tipo de relação e outras necessidades de coordenação entre a escola e a Direção Regional. Para isso, são disponibilizados seis ou oito tempos letivos de acordo com a existência em permanência, ou não, de um funcionário da Direção Regional na instalação desportiva.

3.4. Formação contínua

No que diz respeito a esta área, tenho tentado manter-me atualizado ao longo dos anos investindo em temas, umas vezes do meu interesse pessoal, outras da minha atividade profissional e algumas vezes, conciliando ambos.

Após a formação inicial, julgo já ter feito reciclagem por todas as áreas da minha intervenção escolar. Nos anos em que estive na EB 2,3 de Cadaval, estive mais direcionado para a natação e para o ensino de alunos com deficiência. Assim, a formação que, para além dos conhecimentos que me trouxe nessa altura, mais recordo daqueles tempos, foi a de Goalball. Trata-se de um jogo para invisuais e a experiência de passar por tal situação é sempre uma aprendizagem. Já em outras alturas, tinha experimentado a sensação de me ser vedada a possibilidade de utilizar a visão e, quanto a isso, a experiência não foi novidade. Agora, um jogo em que não havia possibilidade de ver, de me aperceber dos movimentos do adversário, de fazer a leitura do seu jogo no seu olhar, coisas naturais para mim nas atividades desportivas que tinha praticado, isso sim, foi uma experiência significativa.

Nos últimos tempos, na RAM, mais ligado às atividades de *outdoor*, comecei por uma formação em caiaque polo, para avivar memórias de outros tempos em que também fui jogador. Isto porque o meu núcleo de desporto escolar era o de Multiactividades Desportivas de *Outdoor* (MDO), onde foi definido fazer-se competição de caiaque polo. De resto, tenho passado por tudo um pouco: judo e badminton, nas áreas desportivas, *Photoshop*, alimentação em ambiente escolar, noutras. São áreas diferentes, que me complementam. Umas com maior utilidade na lecionação, outras mais como formação geral na tentativa de conseguir uma maior capacidade de intervenção em outras áreas da vida escolar.

4. Reflexão final

Chegado a este momento e olhando para o percurso percorrido neste relatório, se, por um lado, me parece ter refletido acerca das grandes áreas da minha atividade profissional que deveriam ser abordadas num relatório deste género, ter comentado as situações registando as minhas opiniões, mais ou menos fundamentadas em conceitos teóricos, deixando opiniões políticas, estratégicas e de alternativas de organização, por outro lado, me apercebo de tantas outras coisas que ficaram para trás, por expor, por discutir e que também aqui poderiam ser abordadas, já que, em outros momentos, também refleti acerca delas.

Contudo, obviamente que voltei ao início. Por diversas vezes, corriji, acrescentei, retirei assuntos, substitui, criei novos, tentando focar-me naquilo que me pareceu mais relevante a cada momento. Sim, porque tudo tem de ter um limite e, por isso, a disciplina é fundamental para que possamos tornar mais concretas as ideias a transmitir. No entanto, como também nós mudamos consecutivamente, as perspetivas acerca do trabalho que produzimos também se vão alterando, e o olhar para trás e ver o caminho percorrido, acaba por trazer sempre uma forma de olhar diferente daquela que tínhamos a cada momento do percurso que fomos desbravando.

A minha aprendizagem nos anos a que este relatório se refere foi enorme. Isso é-me agora mais claro do que a consciência que tinha até então. No decorrer do presente, achamos sempre que nada acontece connosco, que o mundo se movimenta à nossa volta e que se vai alterando sobre a nossa intervenção e o nosso olhar. No entanto, quando, num futuro, refletimos acerca do passado e temos a capacidade para olhar de fora, compreendemos que as alterações se processaram, essencialmente, em nós, e que o mundo até nem mudou assim tanto.

Considero agora, que este tempo, quer na EB 2,3 de Cadaval, quer na EB 2,3 da Torre, resultou num crescimento e numa imensa mais valia para mim como pessoa. E, embora também possa observar alguma maturidade profissional, foi na minha vertente pessoal que julgo terem existido maiores ganhos.

Em Cadaval, o entrosamento com a direção da escola permitiu-me desenvolver novos projetos, desviar-me das rotinas dos anos anteriores e experienciar uma dimensão com que nunca tinha lidado – a relação com alunos com deficiência. O projeto da menina com deficiência, descrito anteriormente, fez-me despertar um pouco mais como pessoa,

obrigou-me a olhar para dimensões que, embora não me fossem indiferentes, não faziam parte do meu mundo até esse momento. Aprendi como esse tipo de trabalho pode ser muito compensador.

A escola denotava um grande envolvimento e preocupação social tentando responder às necessidades da população em geral e dos alunos em particular. As maiores dificuldades eram sentidas ao nível dos recursos disponíveis, quer materiais, quer humanos.

Na Torre, regressei ao trabalho mais rotineiro da Educação Física e a aprendizagem chegou-me mais pela dimensão humana dos próprios alunos, pelo seu enquadramento social e emocional, fazendo-me regredir a um contexto de baixo nível social e cultural de há muitos anos atrás, apenas do meu conhecimento através de literatura e conversas com familiares. À rudeza do trato, à forma indisciplinada e desrespeitadora com que se relacionam uns com os outros, com os professores e funcionários. Tudo isto num contexto em que os professores, já não possuindo os argumentos dos professores de antigamente, acabam por se ver envolvidos em situações de complexa e difícil gestão, em que o abuso e a falta de respeito dos discentes, e não só, criam um clima extremamente desgastante em termos físicos e emocionais.

Nesta vertente, considero que a organização e gestão da EB 2,3 de Cadaval, estava mais adequada à população que servia. Os seus objetivos estavam perfeitamente definidos e eram exequíveis no tempo e no contexto. Na EB 2,3 da Torre, os objetivos definidos, embora baseados nas necessidades da população que servia, não eram acompanhados de uma estratégia, gestão e organização conducentes à sua concretização. Pelo menos de forma explícita e que me fosse acessível em termos de compreensão.

Os reduzidos espaços de recreio da EB 2,3 da Torre tornava-a em mais um local onde se estendia a necessidade dos alunos viverem num espaço reduzido, tal como já era a sua vida familiar em habitações sobrelotadas.

Também o currículo tradicional contrastava com as motivações da maioria dos alunos que desprezavam, quase que por completo, as aulas com componentes mais teóricas. Muito mais virados para o trabalho árduo da força de braço e com um raciocínio muito mais prático, sempre disponíveis para ajudar professores e funcionários nesse tipo de trabalhos. A complementar a desadequação do projeto escolar ao meio, era o número

de alunos por turmas. Se esta é uma componente constantemente referida pelos professores do terreno e contraposta pelos sucessivos governos que pretendem rentabilizar os recursos disponíveis, a EB 2,3 da Torre estará no extremo dessa necessidade. A reduzida atenção que as numerosas famílias oferecem em casa, a rudeza do trato e as condições sócio económicas, conduziam os alunos a uma necessidade extrema de afeto, de paciência e de trato que não estava ao alcance do professor que se confrontava, hora a hora com um elevado número de alunos, com as diferentes carências e necessidades. Aqui, os alunos eram servidos por um sistema que não respondia às suas principais necessidades.

O projeto de uma escola inserida num contexto deste género, deveria versar uma componente muito mais profissional em detrimento da académica. Cursos técnicos, profissionais, desde cedo vocacionados para o trabalho manual – uma tradicional escola de artes e ofícios encaminhando para uma posterior especialização, julgo que seria um projeto que melhor responderia à motivação dos alunos e às necessidades da população, no que concerne à educação dos seus filhos.

Com pouco espaço, um currículo académico formal e pouca motivação dos alunos, associados à irreverência própria da adolescência e a um baixo nível de educação, a EB 2,3 da Torre acaba por ser um local onde se sente uma elevada tensão e onde o trabalho do professor tem de tudo menos facilidades.

Relativamente aos recursos humanos disponíveis, embora sempre sejam escassos para o bom funcionamento de todos os serviços, considero que eram menores na EB 2,3 de Cadaval. Vejamos:

Comparativo do número médio de alunos, professores e pessoal não docente nas escolas a que se refere este relatório			
Escola	Alunos	Professores	Pessoal não docente
EB 2,3 de Cadaval	410	51	27 (não tinha refeitório)
EB 2,3 da Torre	761	124	49 (tem refeitório)

A EB 2,3 de Cadaval possuía uma média de oito alunos por professor, enquanto a EB 2,3 da Torre seis discentes por professor. Considerando que um professor tem um horário letivo de 24 tempos e um aluno 33, e olhando a média de alunos por professor (6 e 8), será que poderia ser imaginada outra escola? Mais individualizada, mais envolvente, aproximando mais professores e alunos, trabalhando em grupos mais reduzidos,

diminuindo a especialização de conhecimentos e aumentando o tempo de acompanhamento pessoal, o desenvolvimento das relações pessoais e sociais? Em muitos outros projetos de escola, poderá até não fazer sentido, mas, considerando o contexto da EB 2,3 da Torre, este seria o local a desenvolver algo semelhante.

No que respeita ao pessoal não docente, quer a EB 2,3 de Cadaval quer a da Torre possuíam uma média de quinze alunos por auxiliar de ação educativa. Apesar da Torre possuir cantina, enquanto que em Cadaval era inexistente.

Relativamente ao clima de escola e relacionamento pessoal e profissional, na EB2,3 de Cadaval, a minha função como delegado de grupo permitiu-me um maior envolvimento com a gestão da escola e um papel preponderante no planeamento, organização e gestão da Educação Física. Claro que também contribuiu para esse relacionamento o lugar que o grupo tinha no Conselho Pedagógico, antes da criação dos departamentos.

No caso da EB 2,3 da Torre, altura em que já estavam implementados os departamentos e em que era diretor de instalações, o meu relacionamento com a gestão centrava-se mais em problemas de ordem prática no âmbito das instalações e gestão de materiais.

Pessoalmente, senti-me mais envolvido pela escola em Cadaval, onde consegui um relacionamento mais próximo dos seus problemas e dificuldades e onde, eventualmente pela minha forma de ser e estar, me identifiquei mais com as dinâmicas da escola e com a gestão.

No que respeita ao relacionamento pessoal, que muitas vezes é esquecido quando se estabelecem referências desta ordem, em que as pessoas parecem mais preocupadas com questões de ordem técnica, considero-o muito equivalente, denotei uma maior afetividade por parte da gestão em Cadaval e uma maior proximidade por parte dos colegas na Torre. Contudo, em ambas as escolas se estabelecia um bom clima de escola, com opiniões e mesmo posições divergentes quanto às ideias subjacentes à forma de gerir.

Considerando o contexto social e económico dos anos na EB 2,3 da Torre e a grande desmotivação que se sentia por parte da maioria das pessoas da escola, considero que a gestão deveria preocupar-se mais com questões de relacionamento

peçoal, com a motivação dos professores e restantes funcionários, ao invés de se manter apenas na sua gestão mais rotineira das inúmeras situações que sempre são necessárias atender nas escolas. Dessa forma, julgo poderem ser minimizados alguns atritos, que sempre existem em todas as estruturas organizativas e melhorar o clima de escola, que considero fundamental para um desempenho mais eficaz da estrutura.

Quanto ao grupo de Educação Física, o reduzido número de elementos do grupo disciplinar em Cadaval, favorecia um relacionamento constante e profícuo. As situações eram, muitas das vezes, debatidas informalmente, o que se tornava numa grande mais valia na resolução de dificuldades. Na Torre, apesar do número de professores do grupo ser elevado, o bom relacionamento entre todos e a capacidade de cada um em construir um todo, acabava por superar essa aparente limitação.

No que respeita ao funcionamento das aulas e da organização de Educação Física na EB 2,3 de Cadaval, foi-me possível criar situações ótimas de plano de turma, de ano e até de ciclo, nos quais foram abordadas a maioria das atividades a desenvolver, tentando garantir a diversidade dos alunos e o respeito pelo desenvolvimento do trabalho de acordo com a avaliação inicial.

Na EB 2,3 da Torre, para além da grande limitação da gestão dos espaços de aula e a necessidade de conciliar essa limitação com o tipo de planeamento dos colegas, maioritariamente, por blocos, associado à preocupação constante de controlo da aula, devido ao comportamento dos alunos, considero bastante baixo o alcance dos conteúdos de Educação Física. A equilibrar esse fato, estava a enorme aptidão natural de muitos dos alunos para a prática desportiva e, julgo que era graças a ela que a aquisição dos conteúdos se ia acumulando.

O clima de aula e de escola, em termos gerais, no que respeita ao relacionamento de professor/alunos, era bastante melhor em Cadaval. A boa educação dos alunos de Cadaval contrastava, por demais, com a rudeza e até maldade dos alunos da Torre. As constantes situações de stress provocadas por um contexto social aterrador, uma educação demasiado limitada, efetuada à força da disciplina através da agressão conduziam muitos dos alunos a um clima de enorme violência física e verbal, sem constrangimentos, num desrespeito pelo próximo sem igual, como jamais presenciara ao longo da minha vida profissional e das inúmeras escolas e projetos por onde passei.

Se existem locais de enorme desgaste pessoal e profissional, a EB 2,3 da Torre pode ser assim considerada. Obviamente, não possuo características premonitórias nem de adivinhação e, como tal, não poderei referir-me ao futuro de forma certa, contudo, na altura em que estou a redigir, considero um enorme feito, sem qualquer agradecimento ou louvor por quem quer que seja, a atividade que os profissionais da Torre desenvolvem naquele ambiente e a forma como se conseguem manter mentalmente estáveis, após inúmeros anos de atividade no local. Com certeza, existirão outras escolas em ambientes semelhantes e com problemas muito próximos daqueles que são diariamente enfrentados na Torre e que precisam poder usufruir de projetos próprios muito longe da generalização a que são sujeitos. Pessoalmente, considero muito difícil continuar a estar muito mais tempo nesse tipo de ambiente, pois os custos pessoais serão de uma grandeza incalculável.

Para além disso e independentemente do local em que um professor exerce a sua atividade, julgo que a maior dificuldade que se lhe apresenta, eventualmente a sua maior frustração, é ser encarregue de ensinar pessoas que não estão minimamente interessadas em aprender o que quer que seja. E, neste momento, lamentavelmente, parece ser o caminho mais comum na escola dos nossos dias.

5. Referências Bibliográficas

Antão, I. (s/d). O 35/2003 e a estabilidade do corpo docente. http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo_online/ildaantao.htm, acedido em 15 de Dezembro de 2012.

Bento, J. (2003). Planeamento e Avaliação em Educação Física. Livros Horizonte, Lisboa, Portugal.

Brandão, S.M.E.S. (2010). Currículo Oculto e Concepções dos Professores de Actividades de Enriquecimento Curricular – Actividade Física e Desportiva. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Caetano, S. & Silva, M. (2009). Ética Profissional e Formação de Professores. Revista de Ciências de Educação, 08, pp. 49-60.

Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Dinis, J. & Pestana, C. (1996). Formação de Professores em Educação Física: Concepções, Investigação, Prática. Lisboa: Edições FMH.

Coelho I. M. (2011). *Aplicação do Modelo de Educação Desportiva no Atletismo*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Guia de Estágio 2010/2011, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R, Damásio, A.S. Observação como instrumento do processo de avaliação em Educação Física. <http://www.exedrajournal.com/docs/N6/04-Edu.pdf>, acedido em 17 de Fevereiro de 2013.

Poim, T. (2011). Relatório Final de Estágio. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Programa de Educação Física no Ensino Secundário – Ministério da Educação. www.dgidc.min-edu.pt/data/.../Programas/ed_fisica_10_11_12.pdf, acedido em 10 de Novembro de 2012.

Programa do desporto escolar para 2009-2013, Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.

Rosado, A (s/ data). Desenvolvimento Sócio-Afectivo em Educação Física. Percepção da importância da Educação Física e estratégias de intervenção no domínio sócio-afectivo por parte de professores experientes. http://www.ipv.pt/millennium/ect10_rosd.htm, acedido em 10 de Novembro de 2012.

Siedentop, D. (1994). *Sport education: quality PE through positive sport experiences*. Champaign, Ill.; United States: Human Kinetics Publishers.

Silva, M (2006). O Desporto Escolar em Portugal: A Experiência do Desporto Escolar no Continente e nas Regiões Autónomas da Madeira e Açores. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências do Desporto, especialização na área da Gestão Desportiva. Porto: Faculdade de desporto da Universidade do Porto.

S/ autor. O Município de Câmara de Lobos. <http://www.cm-camaradelobos.pt>, acedido a 20 de Novembro de 2012.